

# Investigar o ensino na universidade – um estudo sobre a promoção da autonomia na aprendizagem de francês como língua estrangeira

## Researching teaching at university – a study on promoting autonomy in learning French as a foreign language

**Bruna Isabel Joaquim Plácido:** ISEC, Portugal.  
[bruna.placido@isec.pt](mailto:bruna.placido@isec.pt)

**Fecha de Recepción:** 04/11/2024

**Fecha de Aceptación:** 15/02/2025

**Fecha de Publicación:** 16/04/2025

Plácido, B. (2025). Investigar o ensino na universidade – um estudo sobre a promoção da autonomia na aprendizagem de francês como língua estrangeira [Researching teaching at university– a study on promoting autonomy in learning French as a foreign language]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1.-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2045>

### Resumo:

**Introdução:** A articulação entre ensino e investigação pode melhorar a qualidade das aprendizagens e desenvolver as competências profissionais dos docentes. Com base neste pressuposto, foi implementada e avaliada uma experiência pedagógica de promoção da autonomia dos estudantes num curso livre de Francês, orientado pela seguinte questão de investigação: *Em que medida a indagação da pedagogia constitui uma via de reconfiguração das práticas de ensino ao serviço da promoção da autonomia dos estudantes?* **Metodologia:** A investigação configura um estudo de caso de natureza qualitativa com recurso à investigação-ação. Participaram 25 estudantes de duas unidades curriculares lecionadas pela professora-investigadora. A recolha de dados implicou o inquérito por questionário e entrevista, observação e notas de campo, e a análise de trabalhos e registos de autorregulação. **Resultados:** A abordagem foi valorizada pelos estudantes e teve efeitos positivos no desenvolvimento das suas competências linguístico-comunicativas, da sua motivação e da sua autonomia ao nível da tomada de decisões e da autorregulação da aprendizagem. **Discussão:** O estudo sugere que a indagação da pedagogia constitui uma via de transformação das práticas de ensino e de aprendizagem, evidenciando o papel do professor-investigador na inovação e valorizando o ensino como campo de produção de conhecimento.

**Palavras-Chave:** ensino superior; aprendizagem de Francês; pedagogia para a autonomia; inovação; investigação do ensino; estudo de caso; investigação-ação; professor-investigador.

**Abstract:**

**Introduction:** Linking teaching and research can improve the quality of learning and develop teachers' professional skills. Based on this assumption, a pedagogical experiment to promote student autonomy in a free French course was implemented and evaluated, guided by the following research question: *To what extent does the scholarship of teaching and learning constitute a way of reconfiguring teaching practices to promote student autonomy?* **Methodology:** The research is a qualitative case study using action research. Twenty-five students took part in two curricular units taught by the teacher-researcher. Data collection involved questionnaires and interviews, observation and field notes, and the analysis of students' assignments and self-regulation records. **Results:** The approach was valued by the students and had positive effects on the development of their linguistic-communicative skills, their motivation and their autonomy in terms of decision-making and self-regulation of learning. **Discussion:** The study suggests that investigating pedagogy is a way of transforming teaching and learning practices, highlighting the role of the teacher-researcher in innovation and valuing teaching as a field of knowledge production.

**Keywords:** university education; learning French; pedagogy for autonomy; innovation; teaching research; case study; action research; teacher-researcher.

## 1. Introdução

A reforma de Bolonha foi um fator crucial para que a inovação pedagógica se tornasse uma das principais prioridades das instituições de ensino superior (IES) em Portugal. Esta reforma trouxe um maior foco no estudante como centro do processo de aprendizagem e ampliou significativamente as políticas (trans)nacionais de garantia e avaliação da qualidade do ensino. Contudo, há outros fatores que impulsionam as IES a entender a inovação pedagógica como eixo central da atividade de ensino: a complexidade dos problemas sociais e a necessidade de formar cidadãos críticos e ativos; as mudanças constantes no mercado de trabalho e a importância das competências para a aprendizagem ao longo da vida; os avanços tecnológicos e as suas implicações na construção e disseminação do conhecimento; a crescente diversidade dos estudantes e a necessidade de promover o sucesso educativo para todos (Almeida et al., 2022). Estes desafios justificam o abandono de práticas de ensino tradicionais, baseadas na transmissão e reprodução de conhecimentos, exigindo pedagogias que promovam a autonomia dos estudantes, incentivando a sua autodeterminação, responsabilidade social e postura (auto)crítica como aprendentes e cidadãos (Raya et al., 2017).

Uma abordagem para a mudança pedagógica ainda pouco explorada em Portugal é a integração entre ensino e investigação, através da abordagem conhecida na literatura anglo-saxónica como “scholarship of teaching and learning (SoTL)” (Boyer, 1990; Shulman, 2001, 2004; Fanghanel et al., 2016), aqui traduzida pela expressão “indagação da pedagogia”, proposta por Vieira (2009a). Esta abordagem pressupõe que os docentes assumam o papel de professores-investigadores, analisando e estudando as suas práticas a partir de uma perspetiva ético-concetual alinhada com as tendências atuais do ensino superior. Isso contribuirá para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, desenvolver competências profissionais e promover o avanço da profissão através da disseminação e transferência do conhecimento produzido. A promoção de uma cultura de indagação da pedagogia nas IES contraria culturas dominantes que separam ensino, investigação e desenvolvimento profissional, o que torna esta abordagem simultaneamente controversa e necessária (Vieira, 2009a, 2009b, 2014).

O estudo aqui relatado, desenvolvido no âmbito do doutoramento da autora (Plácido, 2024), focou-se no ensino do francês em contexto universitário, tendo a investigadora assumido o duplo papel de professora e investigadora. Através de uma metodologia de investigação-ação, foi desenhado, desenvolvido e avaliado um conjunto de atividades didáticas em duas unidades curriculares (UC) sequenciais de Língua e Cultura Francesas, ao longo de dois semestres, no contexto de um curso livre de francês de uma universidade pública portuguesa. As atividades visaram promover a autonomia dos estudantes.

Holec (1979) foi um autor pioneiro nos estudos sobre a autonomia no ensino de línguas, definindo-a com a “capacité de prendre en charge son propre apprentissage” (p. 3), o que implica que o estudante tem uma participação ativa na definição dos objetivos, conteúdos e tarefas de aprendizagem, assim como na seleção, gestão e monitorização dos métodos de aprendizagem e na avaliação do seu desempenho. Ao longo dos anos, vários autores foram desenvolvendo a sua investigação neste campo, existindo diversas coletâneas que dão conta dos avanços nesta área em diversos níveis de ensino (ver por ex., Lamb & Reinders, 2008; Murray et al., 2011; Murray & Lamb, 2018; Raya & Vieira, 2020). Raya et al. (2017) identificam três dimensões centrais da autonomia dos estudantes: autodeterminação, responsabilidade social e consciência crítica. Entende-se que uma pedagogia para a autonomia deve desenvolver competências linguístico-comunicativas a par de competências de aprendizagem, o que significa que os estudantes *aprendem* a língua e *aprendem a aprender* a língua. 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*.

O estudo, de natureza exploratória, conjugou finalidades pedagógicas e investigativas. A questão central de investigação foi 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 seguintes objetivos de investigação:

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.

O estudo permite compreender o papel da investigação pedagógica na análise e transformação das práticas, contribuindo para o debate sobre a articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional no ensino superior.

## 2. Metodologia

A investigação configura um estudo de caso exploratório de natureza qualitativa, tendo sido adotada uma metodologia de investigação-ação que combina o desenvolvimento integrado de competências de ensino e de investigação para melhorar as práticas educativas e o desenvolvimento profissional dos docentes (Burnaford, 2001; Clark & Erickson, 2003; Smith, 2018; Xerri & Pioquinto, 2018). Apresenta-se, em seguida, a abordagem didática seguida, os participantes do estudo e os métodos de recolha e análise de informação utilizados.

## 2.1. Abordagem didática

A intervenção foi desenvolvida pela investigadora no âmbito de duas UC sequenciais com 60 horas de contacto presencial em cada uma delas (2 horas por semana) – Língua e Cultura Francesas de Nível II (2º semestre do ano académico de 2020/2021) e Língua e Cultura Francesas de Nível III (1º semestre do ano académico de 2021/2022). O plano de intervenção integrou um conjunto de atividades didáticas baseadas em princípios de uma pedagogia para a autonomia, exigindo uma abordagem que promovesse o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas e de competências de aprendizagem. O Quadro 1 apresenta as dimensões consideradas no desenho das atividades: *promoção de competências linguístico-comunicativas dos estudantes, envolvimento dos estudantes na tomada de decisões, diversificação da organização do trabalho e diversificação de recursos de apoio à aprendizagem*.

### Quadro 1.

#### *Dimensões da abordagem didática*

|                                                                          |                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Promoção de competências linguístico-comunicativas dos estudantes</i> | Conhecimento: gramatical, lexical, cultural<br>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<br>Escolha de conteúdos / temas, atividades e materiais de aprendizagem<br>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 das atividades, roteiro de autorregulação, fichas de trabalho, material autêntico (textos, filmes, imagens...), sítios da internet, dicionário, gramática            |

**Fonte:** Elaboração própria (2024).

Foram concebidas e implementadas 6 atividades (3 por semestre) que integraram as dimensões apresentadas no Quadro 1 acima. Essas atividades foram as seguintes:

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

*Atividade 1: 1 lettre, 1 sourire.* Esta atividade teve como objetivo escrever uma carta solidária para ser enviada 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”<sup>1</sup>. A iniciativa da organização surgiu como resposta à situação pandémica. Os estudantes receberam um guião de apoio à realização da atividade e procederam a um trabalho de revisão textual com base num código de correção fornecido e usado pela professora, e também com base no feedback de um colega ou familiar. Ao longo da atividade, preencheram um roteiro de autorregulação.

<sup>1</sup> <https://1lettre1sourire.org/>

*Atividade 2: Sessões extra-aula de revisões gramaticais (solicitadas pelos estudantes).* Esta atividade teve duas sessões que tinham como objetivo rever aspetos gramaticais, uma vez que uma das grandes dificuldades dos estudantes estava relacionada com aspetos gramaticais. Assim sendo, foi criado um documento com um total de 22 páginas que apresentava um leque de exercícios variados sobre diversos pontos gramaticais. O documento incluía um índice que ajudava os estudantes a escolher os temas a rever. Cada ponto gramatical era acompanhado por vários exercícios, seguidos de uma caixa de texto em branco onde os estudantes podiam registar as suas dificuldades e dúvidas, refletindo sobre a aprendizagem para resolver posteriormente os problemas encontrados. A atividade foi concebida para ser realizada em grupo, uma vez que o trabalho colaborativo pode ser muito útil na superação das dificuldades dos estudantes. Além disso, a comunicação é um aspeto fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira, requerendo interação para promover uma aprendizagem mais eficaz. Após a sessão de trabalho em grupo, os exercícios foram corrigidos e enviados por e-mail para que os estudantes pudessem fazer a sua própria correção. A segunda sessão focou-se na partilha das dúvidas surgidas durante a autocorreção e na ajuda mútua para resolvê-las. Em seguida, procedeu-se à discussão e esclarecimento das dúvidas em grupo alargado, refletindo sobre a abordagem adotada.

*Atividade 3: Cinema francófono.* Nesta atividade, os estudantes tiveram que preparar uma apresentação oral em PowerPoint e falar durante 10 minutos para a turma sobre um filme ou documentário por si escolhido, seguindo parâmetros previamente fornecidos. Cada apresentação foi elaborada conforme as orientações do guião da atividade, envolvendo momentos de pesquisa, trabalho em pares e autoavaliação. A atividade possuía uma dimensão cultural significativa, pois envolvia a exploração de temas de valor social. Ao longo da atividade, os estudantes preencheram um roteiro de autorregulação.

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

*Atividade 4: Sur le Chemin de l'Autonomie.* A atividade compreendeu um total de sete sessões quinzenais de aprendizagem autodirigida ao longo do semestre. Durante estas sessões, os estudantes tiveram a oportunidade de escolher o tipo de atividade a realizar, os recursos a utilizar e o modo de organização do trabalho (individualmente, em pares ou em grupos), registando as suas escolhas num roteiro de autorregulação.

*Atividade 5: Trabalhos extra-aula (opcionais).* Os trabalhos realizados de forma autónoma eram facultativos e implicavam processos de autogestão da aprendizagem. Estes trabalhos resultavam de escolhas dos estudantes, podendo ser realizados em diversos formatos e ser partilhados em aula.

*Atividade 6: ONG francófona.* Nesta atividade, tal como na atividade 3, os estudantes tiveram que preparar uma apresentação oral em PowerPoint e falar durante 10 minutos para a turma sobre uma ONG francófona, seguindo parâmetros previamente fornecidos. Cada apresentação foi elaborada conforme as orientações do guião da atividade, envolvendo momentos de pesquisa, trabalho em pares e autoavaliação. A atividade possuía também uma dimensão cultural significativa, pois envolvia a exploração de temas de valor social. Ao longo da atividade, os estudantes preencheram um roteiro de autorregulação.

Estas atividades ocuparam um tempo significativo e envolveram trabalho em sala de aula e fora dela, tanto individual como colaborativo. Devido à pandemia da COVID-19, a maioria das aulas da primeira UC decorreram online, via Zoom, o que aconteceu também com algumas das aulas da segunda UC. Para apoiar a realização das atividades, foram criados recursos didáticos que promoviam o conhecimento metacognitivo dos estudantes sobre a natureza e os



requisitos das atividades, a tomada de decisões e a 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 guiões forneciam informações detalhadas sobre os objetivos e etapas da atividade, bem como orientações para a sua realização e critérios para autoavaliação e coavaliação. Os roteiros de autorregulação tinham como objetivo envolver os estudantes na planificação, monitorização e avaliação das suas aprendizagens, implicando registos individuais sobre decisões para a realização das tarefas, recursos necessários, expectativas de aprendizagem, avanços realizados, dificuldades sentidas, estratégias de resolução adotadas, avaliação de desempenhos e estratégias de melhoria futura.

## **2.2. Participantes**

Participaram no estudo, para além da professora-investigadora, todos os estudantes inscritos nas duas UC, os quais foram informados acerca do projeto e assinaram uma declaração de consentimento informado, com garantia de anonimato e confidencialidade da informação. A autorização da instituição para a realização do estudo também foi obtida.

Inicialmente, estavam inscritos 30 estudantes, mas apenas 25 participaram integralmente nas UC, 17 no Nível II e 8 no Nível III. Os estudantes do Nível II tinham conhecimentos básicos de francês e procuravam alcançar o nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), enquanto os do Nível III visavam o nível B1.1, possuindo já conhecimentos no nível A2.

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 com 9 estudantes, 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). Quanto às suas áreas de estudo, 11 estudantes frequentavam um curso universitário de licenciatura – Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Gestão, Medicina e 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.

## **2.3. Recolha e análise de dados**

Os dados para a análise da experiência pedagógica foram recolhidos através de diversos métodos, procedendo-se à triangulação da informação recolhida de forma a elevar a credibilidade dos resultados.

No início de cada semestre, foi aplicado um questionário anónimo aos estudantes para recolher dados de caracterização sociodemográfica e sociolinguística e conhecer as suas perceções acerca da sua experiência anterior de aprendizagem da língua e as suas expectativas em relação ao curso que começavam. O questionário foi construído com base em dimensões de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas propostas por Raya et al. (2017), focando aspetos relacionados com a participação dos estudantes na gestão do processo de aprendizagem. Uma vez que 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. As questões eram de resposta fechada e foram analisadas as frequências de resposta e o valor da Moda. Os resultados do questionário foram discutidos com os estudantes a fim de melhor compreender algumas das suas respostas.

Ao longo da experiência, foram recolhidos dados qualitativos através da observação direta, videogravação de aulas e notas de campo, análise de produções orais e escritas dos estudantes resultantes das atividades realizadas, e análise dos seus registos nos roteiros de autorregulação da aprendizagem. Procedeu-se a sínteses qualitativas das evidências recolhidas.

No final de cada semestre, foi realizada uma entrevista semiestruturada aos estudantes por videoconferência, com a finalidade de obter as suas perceções sobre cada uma das atividades realizadas, considerando-se os seguintes tópicos: organização da atividade, motivação sentida, dificuldades experienciadas, aprendizagens realizadas e desenvolvimento da autonomia. No primeiro semestre, a entrevista foi realizada em grupos focais (Stewart & Shamdasani, 1990) e no segundo semestre foi realizada de forma individual. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, tendo sido efetuada uma análise seletiva que ilustrasse as perceções dos estudantes em cada um dos tópicos considerados.

### 3. Resultados

Os resultados do estudo reportam-se aos seguintes aspetos: experiências e expectativas prévias dos estudantes; processos de planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem; desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas; motivação e autonomia; apreciação geral da abordagem didática; e percurso de indagação pedagógica da professora-investigadora. Segue-se uma síntese dos principais resultados, apresentando-se alguns excertos das entrevistas.

O questionário inicial mostrou que as experiências anteriores dos estudantes se afastavam de uma pedagogia para a autonomia. Contudo, valorizavam a possibilidade de ter um papel mais ativo na aprendizagem através de realização de escolhas, da autoavaliação e da participação na avaliação do ensino, o que faria parte da abordagem a desenvolver. Quando lhes foi apresentado o projeto, mostraram-se bastante reticentes: como iriam aprender de forma autónoma se não sabiam “quase nada” de francês? Foi-lhes lançado então o desafio de iniciar essa caminhada juntamente com a professora-investigadora e foi-lhes garantido que nunca estariam “sozinhos”, pois, numa pedagogia para a autonomia, o professor está sempre presente nos bastidores, e juntos iriam transformar a pedagogia.

Os estudantes desenvolveram competências de autorregulação, usando guiões e roteiros para a planificação, monitorização e avaliação das aprendizagens. Embora estes recursos fossem uma novidade e exigissem uma intensificação da reflexão sobre a aprendizagem, assim como uma maior disciplina de trabalho, foram bem acolhidos pela utilidade que lhes foi reconhecida na consciencialização e melhoria da aprendizagem da língua. Vejamos alguns testemunhos:

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.

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.

Destaca-se também a relevância atribuída pelos estudantes às aulas de aprendizagem autodirigida, que lhes permitiram fazer escolhas e aprender ao seu próprio ritmo e em função dos seus interesses e necessidades:

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 de 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 treinar [...]. 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 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 [...]. Também permitia, pronto, vou falar na minha questão, né? Como eu trabalhava também me permitia 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, éramos nós que fazíamos, que decidíamos o que é que íamos fazer, portanto eu acho que sim, que era motivador.

A avaliação dos trabalhos produzidos permitiu observar que foram cumpridos os objetivos linguístico-comunicativos propostos, o que se ficou a dever a um investimento na sua preparação e revisão. As atividades envolveram momentos de auto/co-correção com base em critérios fornecidos, permitindo que os estudantes se envolvessem num processo de autoavaliação e tivessem oportunidades de melhorar os seus trabalhos com o feedback da professora ou dos colegas. Os estudantes atribuíram uma elevada importância a estes aspetos:



E5: [...]. Mas neste caso [escrita da carta], eu acho que foi muito interessante porque a gente passou a ter uma dinâmica diferente, a estar a trabalhar um pouco mais próximo do colega, trabalhar mais junto e não é normal... o que a gente espera num curso de línguas. É mais professora vai, a gente escreve, a professora corrige [...] 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 autónomos 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 fossem estes pequenos momentos que fomentam a confiança entre nós... Penso que ia ser tudo, se não um bocadinho... até muito diferente.

Os fatores que, na perspetiva dos estudantes, mais impulsionaram a sua motivação e autonomia foram a autenticidade das tarefas, a liberdade de escolha, a organização das atividades por etapas e a aprendizagem autodirigida. Avaliaram a abordagem de forma muito positiva, destacando a inovação e a centralidade do estudante no processo de ensino/aprendizagem, e reconheceram a sua evolução e a importância do papel da professora:

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 de 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.

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...

Quanto à trajetória de indagação pedagógica da professora-investigadora, exigiu uma transformação significativa das suas práticas anteriores. Implicou uma reconfiguração dos papéis pedagógicos, seus e dos estudantes, adotando-se uma pedagogia mais colaborativa, reflexiva e estratégica. Implicou, também, um maior investimento na recolha de evidências para avaliar o impacto do ensino nas experiências de aprendizagem. Foram enfrentados dilemas e incertezas, mas a jornada valeu a pena, pois foi possível criar condições para que os estudantes aprendessem a (re)construir os seus saberes, superar obstáculos e desenvolver a sua autonomia. Por outro lado, foram fortalecidas as competências pedagógicas e de investigação no âmbito da docência, o que facilitará a realização futura de outras experiências que aliem a inovação à investigação pedagógica.

Os resultados evidenciam o papel do professor-investigador na promoção de uma pedagogia para a autonomia no ensino superior, neste caso na educação em línguas. A transformação da professora em investigadora da sua prática contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e para a construção de uma pedagogia mais democrática e inclusiva, na qual os estudantes foram parceiros ativos do trajeto educativo percorrido.

## 4. Discussão

A metodologia de ensino utilizada incorporou princípios de uma pedagogia para a autonomia e implicou uma reconfiguração dos papéis da professora e dos estudantes, que passaram a ser co-construtores de uma prática exploratória e reflexiva (Raya et al., 2007; Vieira, 1998, 2006). Numa pedagogia para a autonomia, o professor deve usar a sua “autoridade pedagógica” para dar voz aos estudantes, visando tornar a pedagogia mais dialógica, reflexiva e democrática. A experiência descrita é um exemplo disso, já que os estudantes participaram ativamente no planeamento, monitorização e avaliação do seu processo de aprendizagem, e também na avaliação do ensino. Os procedimentos didáticos utilizados são apenas um exemplo de como uma pedagogia para a autonomia pode ser posta em prática de forma a criar desafios na aprendizagem, aumentar a consciência metacognitiva dos estudantes e desenvolver a sua capacidade de gestão da aprendizagem. A ligação entre uma prática de ensino reflexiva e a promoção da autonomia dos alunos é uma implicação central deste estudo, visto que a autonomia do professor e dos alunos são como duas faces da mesma moeda (Raya et al., 2007; Vieira, 2006). Não havendo um método único a seguir, é importante considerar pressupostos e princípios definidos na literatura e explorar possibilidades ajustadas aos contextos.

O estudo incorporou a recolha e análise de evidências para interpretar e avaliar a experiência desenvolvida, configurando uma experiência de indagação da pedagogia e aproximando-se do SoTL e mostrando que a investigação do ensino pode promover uma inovação sustentável e estimular o crescimento profissional dos professores (Boyer, 1990; Fanghanel et al., 2016; Hutching & Shulman, 1999; Shulman, 2001, 2004; Bélanger, 2010). Tal como aconteceu neste caso, a indagação da pedagogia traz diversos ganhos profissionais: desenvolve competências para explorar abordagens que promovam a autonomia dos estudantes e conceber recursos didáticos que proporcionem aos estudantes um sentimento de apoio e confiança para se aventurarem em novos caminhos; desenvolve a capacidade de negociar decisões e proporcionar ambientes mais libertadores para a gestão da aprendizagem; e promove competências de recolha e análise de evidências da prática, com o objetivo de interpretar e produzir conhecimento profissional. Ao investigar a pedagogia, os professores ampliam o seu conhecimento profissional e a sua capacidade de ensinar, transformando o ensino num campo de produção de conhecimento e reconstruindo a sua identidade profissional nesse processo (Franco, 2023; Vieira, 2009a, 2009b, 2014; Vieira et al., 2004, 2010).

No entanto, o estudo apresenta algumas limitações a serem consideradas em futuros desenvolvimentos da investigação nesta área.

Uma das limitações está relacionada com o contexto da investigação, tanto pela natureza das UC, que fazem parte de um curso livre de línguas, quanto pelas características dos alunos nesse tipo de curso e pelo seu número reduzido, o que significa que os resultados obtidos só podem ser interpretados por referência ao contexto específico do estudo. Portanto, é importante realizar estudos em contextos semelhantes e noutros contextos de ensino de línguas no ensino superior, a fim de compreender as diferentes formas que uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas pode assumir e os seus efeitos nos estudantes. Além disso, o facto de a experiência ter ocorrido durante a pandemia COVID-19, com muitas das aulas realizadas online, afasta o estudo do modo de funcionamento regular do ensino

universitário. Embora isso não tenha impedido a realização das atividades, é possível que, em ambiente presencial, as dinâmicas criadas fossem diferentes e tivessem resultados também diferentes. A variável do professor também é crucial, pois o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia está intimamente ligado às convicções, práticas, experiências anteriores e aspirações de cada professor. Portanto, seria importante investigar as representações e percepções dos docentes envolvidos nesse tipo de trabalho (cf. Franco, 2023).

Outra limitação está relacionada com o tempo dedicado de realização da experiência, a qual teve de ser integrada no funcionamento de duas UC semestrais com 4 horas semanais e um programa a cumprir, tendo ocupado apenas uma parte do tempo letivo. Uma pedagogia para a autonomia requer tempo e acredita-se que os resultados da experiência teriam sido mais sólidos se tivesse sido desenvolvida de forma mais sistemática. Embora os estudantes tenham mostrado receptividade à abordagem proposta, exigiu uma gestão rigorosa do tempo e das tarefas, tendo sido fundamental manter um diálogo regular sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes e apoiá-los na resolução dessas dificuldades. Assim, seria importante desenvolver estudos com uma abordagem mais sistemática e de maior tempo de intervenção.

Finalmente, é importante salientar que o estudo representou uma experiência monodisciplinar, isolada e não integrada em nenhum projeto institucional mais amplo, seguindo o padrão identificado por Vieira et al. (2023) num estudo sobre experiências pedagógicas relatadas por docentes do ensino superior em Portugal. Considerando a distinção estabelecida por Vieira (2014) entre uma abordagem superficial e profunda da mudança pedagógica no ensino superior, pode-se dizer que o estudo representa uma aproximação à segunda abordagem através da integração entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional docente, mas carece de um sentido mais coletivo da mudança que pode contribuir para a reconfiguração do estatuto do ensino e da profissionalidade docente nas IES. Será importante desenvolver uma cultura de inovação que valorize e apoie esse tipo de trabalho, tornando-o mais colaborativo e sustentável, e conferindo-lhe maior impacto nas práticas pedagógicas (Almeida et al., 2022). Nesse sentido, seria relevante investigar as condições que favorecem ou dificultam a inovação pedagógica e a investigação das práticas nas IES, através de estudos que incluam não só os docentes, mas também outros atores como formadores e gestores.

## 5. Conclusões

Ao refletir sobre a pergunta de pesquisa que guiou 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 concluir-se que a indagação da pedagogia através de processos de investigação-ação é uma abordagem viável para compreender e transformar as práticas de ensino no contexto universitário, com foco na autonomia do estudante.

Apesar de as percepções iniciais dos estudantes revelarem que as suas experiências anteriores não estariam focadas na promoção da sua autonomia, as suas expectativas alinhavam-se com a abordagem proposta no estudo. A metodologia de ensino desenvolvida foi capaz de satisfazer essas expectativas ao envolvê-los em atividades que lhes concediam mais voz e participação na aprendizagem. Os processos de tomada de decisão e de autorregulação foram valorizados, contribuindo para desenvolver capacidades de autogestão e confiança na aprendizagem. As atividades realizadas tiveram efeitos positivos na sua motivação e no desenvolvimento integrado de competências linguístico-comunicativo e de aprendizagem. O papel do docente neste tipo de abordagem revela-se fundamental, exigindo um planeamento cuidadoso e detalhado das atividades, a construção de recursos didáticos e de apoio à regulação da aprendizagem, uma atenção permanente às dificuldades observadas, e a recolha

de evidências para avaliar os efeitos do ensino na aprendizagem. A abordagem explorada promoveu a autonomia dos alunos, mas também transformou o papel da professora, tornando-a numa facilitadora do processo de aprendizagem. O estudo mostra que a investigação pedagógica pode favorecer a inovação e o crescimento profissional dos docentes, ampliando as suas competências de ensino e de investigação do ensino. Apesar das suas limitações, constitui um contributo significativo para entender o papel do professor universitário na mudança educativa e na reconfiguração do estatuto do ensino no meio académico.

Quatro décadas após a publicação seminal de Schön (1983) sobre a formação de profissionais reflexivos, a noção de professor reflexivo tornou-se amplamente aceite nas instituições que se preocupam com a profissionalização dos docentes. Assim, surge a questão: será utópico pensar que o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior passa principalmente pela prática reflexiva, impulsionando a indagação da pedagogia? Considera-se que é responsabilidade das IES criar condições para que isso aconteça, estimulando os professores a questionarem a sua prática de ensino e os seus impactos na aprendizagem dos estudantes, e valorizando a inovação pedagógica e a investigação do ensino. A criação de estruturas de apoio à docência pode favorecer este movimento, fomentando projetos de inovação, a constituição de comunidades de prática e a disseminação do conhecimento produzido, mas também é fundamental repensar o papel dos órgãos de gestão pedagógica, as políticas de avaliação do desempenho docente e os mecanismos de progressão nas carreiras. Se realmente desejamos que os professores do ensino superior se envolvam numa lógica de desenvolvimento profissional apoiada na inovação e investigação das práticas, terão de ser criadas condições a diversos níveis, numa perspetiva sistémica.

Vieira (2009a) sublinha que a indagação da pedagogia no ensino superior é uma prática simultaneamente controversa e necessária, frequentemente desenvolvida “em contracorrente face a valores e práticas dominantes na academia” (p. 108). Para que a pedagogia seja mais valorizada no ambiente académico, é essencial perseverar apesar das dificuldades, investigando as próprias práticas de ensino, avaliando o seu impacto e partilhando o conhecimento produzido. Assim, é crucial continuar a realizar estudos desta natureza, que unam 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.

## 6. Referências

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://shre.ink/DzE5>

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. <https://shre.ink/DyN2>

Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

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.

Clarke, A., & Erickson, G. (2003). *Teacher inquiry: Living the research in everyday practice* (1st ed.). Routledge.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.

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://shre.ink/DzE3>

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 da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/14751>

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Hatier.

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>

Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education. A framework for learner and teacher development*. Peter Lang.

Raya, M. J., & Vieira, F. (2020). *Autonomy in language education: Theory, research and practice*. Routledge.

Lamb, T., & Reinders, H. (2008). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. John Benjamins Publishing Company.

Murray, G., Gao, X., & Lamb, T. (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Multilingual Matters.

Murray, G., & Lamb, T. (2018). *Space, place and autonomy in language learning* (1st ed.). Routledge.

Plácido, B. (2024). *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, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/91845>

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

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.

Smith, R. (2018). Research by teachers for teachers. 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.e-tas.ch/Becomingresearchliterate>



Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups. Theory and practice*. Sage Publications.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. CEEP, Universidade do Minho.

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://shre.ink/DF34>

Vieira, F. (2014). 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., 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.

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., & 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. <https://shre.ink/DF3w>

Xerri, D., & Pioquinto, C. (Eds.). (2018). *Becoming research literate. Supporting teacher research in English language teaching* (pp. 30-34). English Teachers Association Switzerland. <https://shre.ink/DF3V>

**Agradecimentos:** Gostaria de expressar minha sincera gratidão à Professora Flávia Vieira pela sua orientação e apoio durante a realização deste estudo no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras, pela Universidade do Minho (Braga, Portugal). Agradeço-lhe também o feedback detalhado e as valiosas sugestões que contribuíram para o aperfeiçoamento deste artigo.

**AUTORA:**

**Bruna Isabel Joaquim Plácido:**  
ISEC.

Doutorada em Ciências da Educação, especialidade em Educação em Línguas Estrangeiras pela Universidade do Minho (Portugal), Bruna Plácido tem uma longa trajetória académica e profissional. Desde 2016, é professora no ISEC e anteriormente lecionou na FLUC (2007-2023). De nacionalidade portuguesa, realizou os estudos obrigatórios em La Chaux-de-Fonds (Suíça). Ao retornar a Portugal, obteve uma Licenciatura em Língua e Literatura Modernas (Português/Francês) na FLUC, enriquecendo a sua formação com um ano Erasmus na Universidade Paul-Valéry, em Montpellier 3 (França). Após um Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Segunda Língua pela FLUC, continuou os seus estudos no Centre de Linguistique Appliquée da Universidade de Franche Comté, em Besançon (França), onde alcançou um DU PROFORM.

[bruna.placido@isec.pt](mailto:bruna.placido@isec.pt)