



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Maria David

**O papel da supervisão na formação inicial  
de professores de francês - Um estudo numa  
universidade em Moçambique**

**O papel da supervisão na formação inicial de professores de  
francês - Um estudo numa universidade em Moçambique**

Ana Maria David

UMinho | 2022

maio de 2022





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Maria David

**O papel da supervisão na formação inicial  
de professores de francês - Um estudo numa  
universidade em Moçambique**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Supervisão Pedagógica

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**

Em primeiro lugar a Deus, pelas graças recebidas pelo dom da Vida e pela proteção, e por se ter concretizado este projeto.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira, por ter acreditado na minha pessoa e na minha capacidade para concluir este projeto. O meu profundo e sincero agradecimento pela sabedoria, profissionalismo incomparável com que me orientou e acompanhou ao longo da elaboração desta tese. O seu exemplo como Professora orientadora, a sua disponibilidade, foram formidáveis, me inspirou a trabalhar com disciplina, firmeza e determinação. Por vezes precisamos que os outros nos encorajem a voar mais longe!

À Doutora Maria Alfredo Ferreira Freitas Lopes Moreira e à Doutora Ana Isabel Andrade, pelo seu contributo na fase de desenho de um dos instrumentos de investigação. Também à Dr<sup>a</sup> Patrícia Capelo, pela dedicação, zelo e amor no atendimento dos estudantes na secretaria do Instituto de Educação da UMinho.

À Direção da Universidade Licungo e a todos os docentes do curso de Francês, pela confiança, apoio e colaboração neste trabalho.

À minha família, o meu pai (falecido), a minha mãe Albertina Arone por todos os sacrifícios que fizeram em favor da minha educação, a quem devo grande parte da pessoa que sou hoje. À minha irmã Maria Cuamba Alberto pelo encorajamento e apoio e aos meus irmãos, o meu sincero agradecimento.

Ao professor Doutor José Arão pela amizade e por todos os momentos partilhados, pelo apoio incondicional e acompanhamento durante o meu percurso académico e pessoal.

Aos colegas Oswaldo Hassane, Sílvio Vilanculos, Arlindo Chitoto, Sofia Manhiça e Frei Hortêncio José, pela partilha e conselhos sábios no meu percurso académico.

A todos os participantes deste projeto, por toda ajuda que me prestaram.

## **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 da supervisão na formação inicial de professores de francês -**

### **Um estudo numa universidade em Moçambique**

#### **RESUMO**

O estágio pedagógico é entendido como uma componente curricular fundamental para a construção de competências necessárias à formação inicial de professores reflexivos e inovadores. No Universidade Licungo (UniLicungo), o estágio das licenciaturas em ensino decorre no 4º ano, sendo aí que os estudantes desenvolvem competências profissionais em contexto escolar, com o apoio dos professores tutores das escolas e dos professores supervisores da universidade. Não existe, contudo, conhecimento consolidado sobre o modo como a supervisão é desenvolvida na UniLicungo e sobre o seu impacto nas pedagogias escolares e no desenvolvimento profissional dos futuros professores. Este é o foco do presente estudo de caso, o qual incide no papel da supervisão no contexto do estágio da Licenciatura em Ensino de Francês como língua estrangeira (FLE) na UniLicungo, partindo da seguinte questão: em que medida a supervisão no contexto do estágio favorece a formação reflexiva dos futuros professores de FLE e a experimentação de metodologias de ensino de FLE alinhadas com tendências didáticas atuais? Para responder a esta questão, foram traçados os seguintes objetivos: identificar práticas de supervisão no contexto do estágio em FLE; identificar práticas de ensino e aprendizagem de FLE no contexto do estágio; compreender em que medida a supervisão no contexto do estágio favorece a reflexão profissional e a inovação no ensino de FLE; identificar potencialidades e constrangimentos das práticas pedagógicas e supervisivas desenvolvidas no contexto do estágio. Atendendo aos objetivos do estudo e à sua natureza descritiva, optou-se por uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, com recurso ao inquérito por questionário e à análise de dois manuais de FLE adotados nas escolas. Responderam ao inquérito por questionário os estagiários, os professores tutores, os professores supervisores, o diretor do curso e o coordenador do estágio do ano letivo de 2019. Os manuais foram analisados com base num guião centrado no tipo de atividades propostas, incidindo sobretudo em atividades comunicativas, interculturais e promotoras da autonomia. As principais conclusões do estudo apontam para conceções globalmente alinhadas com perspetivas atuais da supervisão, embora sejam identificadas áreas menos consolidadas ao nível das práticas, como a inovação pedagógica, um ensino centrado no aluno e o desenvolvimento de competências de reflexão e de investigação. Quanto à promoção de abordagens atuais no ensino de línguas, as perceções dos inquiridos e os manuais analisados indicam a existência de práticas diversificadas para o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais, observando-se maiores lacunas no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de aprendizagem. O estudo sinaliza, ainda, alguns desfasamentos entre as perceções dos supervisores/ tutores e estagiários, assim como a existência de constrangimentos que afetam a atuação supervisiva, o desenvolvimento profissional dos futuros professores e as possibilidades de inovação pedagógica. Destaca-se a existência de turmas numerosas e a escassez de material didático nas escolas, o tempo limitado de prática no estágio e a falta de oportunidades de formação em supervisão, aspetos estes que merecem reflexão e sugerem a necessidade de medidas de melhoria do funcionamento do estágio. Embora o estudo se reporte a um curso de uma instituição, pode também ser útil noutros contextos, fomentando a reflexão e o debate acerca do que já se conseguiu fazer e o que está ainda por fazer no campo da supervisão pedagógica no ensino de línguas em Moçambique.

**Palavras-chave:** ensino de Francês, estágio, formação inicial de professores, supervisão pedagógica.

## **The role of supervision in pre-service French teacher education - A study at a university in Mozambique**

### **ABSTRACT**

The practicum is understood as a fundamental curricular component for the construction of competences necessary for the initial training of reflective and innovative teachers. At Universidade Licungo (UniLicungo), the practicum in teaching degrees takes place in the 4th year, when students develop professional skills in a school context, with the support of tutors from schools and university supervisors. However, there is no consolidated knowledge about how supervision is developed at UniLicungo and about its impact on school pedagogies and on the professional development of future teachers. This is the focus of the present case study, which focuses on the role of supervision in the context of the practicum of the Degree in Teaching French as a foreign language (FLL) at UniLicungo, starting from the following question: to what extent does supervision in the context of the practicum favor the reflective development of future FLL teachers and the experimentation of FFL teaching methodologies aligned with current didactic trends? To answer this question, the following objectives were outlined: to identify supervisory practices in the context of the FLL practicum; to identify teaching and learning practices of FFL in the context of the practicum; to understand the extent to which supervision in the context of the practicum favors professional reflection and innovation in FFL teaching; to identify potentialities and constraints of pedagogical and supervisory practices developed in the context of the practicum. Given the study's objectives and its descriptive nature, a mixed methodology – qualitative and quantitative – was chosen, using a questionnaire survey and the analysis of two FFL course books adopted in schools. The trainees, tutors, supervisors, the course director and the practicum coordinator for the 2019 academic year responded to the questionnaire survey. The course books were analyzed based on guidelines regarding the type of activities proposed, focusing mainly on communicative and intercultural activities, and activities that promote learner autonomy promoters. The main conclusions of the study point to conceptions that are globally aligned with current perspectives of supervision, although less consolidated areas are identified in terms of practices, such as pedagogical innovation, student-centered teaching and the development of reflection and research skills. Regarding the promotion of current approaches in language teaching, the perceptions of respondents and the course books analyzed indicate the existence of diversified practices for the development of communicative and intercultural competences, with greater gaps in terms of the development learning competences. The study also points out some discrepancies between the perceptions of supervisors/ tutors and trainees, as well as the existence of constraints that affect supervisory performance, the professional development of future teachers and the possibilities for pedagogical innovation. The existence of large classes and the scarcity of teaching material in schools, the limited time of practice in the practicum and the lack of opportunities for training in supervision stand out. These aspects deserve reflection and suggest the need for measures to improve the functioning of the practicum. Although the study refers to one course at a particular institution, it can also be useful in other contexts, fostering reflection and debate about what has already been done and what remains to be done in the field of pedagogical supervision in language teaching in Mozambique.

**Key words:** French teaching, pedagogical supervision, practicum, pre-service teacher education.



# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE .....	iv
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vi
LISTA DE ABREVIATURAS .....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS.....	x
INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO REFLEXIVA, SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO.....	16
1.1 Supervisão pedagógica e renovação das práticas de ensino .....	16
1.2 O papel do estágio na formação de professores reflexivos .....	19
1.3 O papel do supervisor .....	28
CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ALGUMAS TENDÊNCIAS ATUAIS.....	32
2.1 Abordagem comunicativa e intercultural .....	32
2.2 Pedagogia para a autonomia .....	43
CAPÍTULO 3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO .....	56
3.1 A formação inicial de professores em Moçambique e na UniLicungo .....	56
3.2 A supervisão de estágio na UniLicungo .....	62
3.3 O ensino de Francês nas escolas e a formação dos professores na UniLicungo.....	66
CAPÍTULO 4. METODOLOGIA DO ESTUDO .....	71
4.1 Objetivos de investigação .....	71
4.2. Natureza do estudo.....	72
4.3 Estratégias de recolha e análise de dados.....	74
4.3.1 Inquérito por questionário .....	75
4.3.2 Análise de manuais escolares.....	81
CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	83
5.1 Competências de ensino e reflexão profissional .....	83
5.1.1 Perceções sobre competências desenvolvidas no estágio.....	83
5.1.2 Perceções sobre a experiência de reflexão no estágio .....	88

5.1.3 Síntese .....	94
5.2 Atividades didáticas e inovação das práticas .....	95
5.2.1 Perceções sobre as atividades didáticas realizadas no estágio.....	95
5.2.2 Atividades didáticas dos manuais .....	98
5.2.3 Síntese .....	106
5.3 Experiência e melhoria do funcionamento do estágio .....	108
5.3.1 Perceções da experiência de estágio .....	108
5.3.2 Problemas do estágio e medidas de melhoria .....	114
5.3.3 Síntese .....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
Anexo 1 - Subsistemas do Sistema Nacional de Educação .....	139
Anexo 2 - Plano curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Língua Francesa .....	140
Anexo 3 - Pedidos de autorização a Faculdade de Letras e Humanidade.....	144
Anexo 4 - Inquérito por questionário aos estagiários de FLE.....	147
Anexo 5 - Inquérito por questionário aos supervisores e professores tutores de FLE.....	150
Anexo 6 - Inquérito por questionário ao coordenador do estágio de FLE .....	153
Anexo 7 - Inquérito por questionário ao diretor do curso .....	155
Anexo 8 - Guião da Análise de 2 manuais de francês.....	157
Anexo 9 - Dados do questionário aos estagiários .....	159
Anexo 10 - Dados do questionário aos supervisores e tutores .....	166
Anexo 11 - Dados da análise do manual da 11 <sup>a</sup> e 12 <sup>a</sup> classe .....	177
Anexo 12 - Dados da análise do manual da 9 <sup>a</sup> e 10 <sup>a</sup> classe .....	181
Anexo 13 - Parecer da Comissão de Ética da UMinho.....	185

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AE** – Ensino Aprendizagem

**BDC** - Bases Diretrizes Curriculares

**CEICSH** - Comissão de Ética

**EP** – Ensino Primário

**ES** – Ensino Secundário

**ESG** – Ensino Secundário Geral

**EUA** – Estados Unidos da América

**FLE** – Francês Língua Estrangeira

**FLH** - Faculdade de Letras e Humanidades

**INDE** – Instituto Nacional de Desenvolvimento da educação

**LE** – Língua Estrangeira

**MEC** - Ministério da Educação e Cultura

**MINED** – Ministério Nacional da Educação

**MINEDH** - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

**PCCLEF** – Plano Curricular

**PCSS** - Planos Curriculares para a Sustentabilidade do sistema

**PEA** – Processo de Ensino e Aprendizagem

**PEE** – Plano Estratégico da Educação

**PEES** – Plano estratégico do Ensino Secundário

**PEUP** – Plano Estratégico da Universidade Pedagógica

**PLFC** - Programa de Língua Francesa – Continuidade

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

**RACGPG** Regulamento Académico para Cursos de Graduação e Pós-graduação

**SADCC** - Southern Africa Development Community

**SNE** - Sistema Nacional de Educação

**TIC** - Tecnologias de Informação e Comunicação

**UEM** - Universidade Eduardo Mondlane

## **ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS**

### **FIGURAS**

Figura 1: Supervisão pedagógica – uma visão transformadora (Vieira & Moreira, 2011).....	17
--	----

### **QUADROS**

Quadro 1. Dimensões da reflexão dialógica e transformadora (Vieira & Moreira, 2011, adapt.) .....	20
Quadro 2. Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia (Vieira, 2010).....	44
Quadro 3. Papéis do aluno e do professor numa pedagogia para a autonomia (Vieira & Moreira, 2011) .....	46
Quadro 4. Fatores de constrangimento ao desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 2010).....	54
Quadro 5. As línguas estrangeiras no ensino primário e secundário em Moçambique .....	66
Quadro 6. Recolha de dados.....	74
Quadro 7. Questionário aos estagiários – síntese do conteúdo .....	77
Quadro 8. Questionário aos professores tutores e supervisores – síntese do conteúdo.....	79
Quadro 9. Questionários ao coordenador do estágio e ao diretor de curso – síntese do conteúdo.....	80
Quadro 10. Manuais analisados .....	81
Quadro 11. Guião de análise de manuais – síntese do conteúdo .....	82
Quadro 12. Organização dos manuais das 9 <sup>a</sup> e 10 <sup>a</sup> classes.....	98
Quadro 13. Exemplos de atividades comunicativas .....	100
Quadro 14. Aspetos problemáticos dos manuais na perspetiva dos inquiridos .....	104
Quadro 15. Áreas problemáticas do estágio e sugestões de melhoria (supervisores e tutores).....	114
Quadro 16. Áreas problemáticas do estágio e sugestões de melhoria (estagiários).....	115

## TABELAS

Tabela 1. Uso de documentos reguladores e inovação pedagógica .....	84
Tabela 2. Ensino centrado no aluno .....	85
Tabela 3. Reflexão sobre a prática .....	86
Tabela 4. Competências em que os estagiários apresentaram mais dificuldades .....	87
Tabela 5. A reflexão ao longo do estágio .....	89
Tabela 6. A reflexão ao longo do estágio (resultados globais).....	91
Tabela 7. Importância da reflexão na formação (resultados globais) .....	92
Tabela 8. A reflexão no estágio: o que é feito e o que é valorizado (resultados globais).....	93
Tabela 9. Atividades comunicativas, (inter)culturais e promotoras da autonomia.....	96
Tabela 10. Atividades realizadas e as mais importantes (resultados globais).....	97
Tabela 11. Atividades comunicativas, interculturais e promotoras da autonomia presentes nos manuais .....	99
Tabela 12. Distribuição das atividades por competências .....	103
Tabela 13. Comparação da presença, realização e importância das atividades .....	106
Tabela 14. Preparação científico-pedagógico e integração no estágio.....	109
Tabela 15. Reflexão sobre as práticas (utilidade da observação, apoio e sentimento de à vontade)...	110
Tabela 16. Progresso profissional, justiça da avaliação e valor do estágio .....	111
Tabela 17. Problemas observados na experiência de estágio.....	112
Tabela 18. Avaliação global da experiência do estágio .....	113

## **INTRODUÇÃO**

Neste tempo de mudanças e de globalização, o sistema de ensino e de formação inicial de professores em Moçambique é incitado a estar apto a responder ativamente a inúmeros desafios. Neste cenário, importa problematizar o papel da supervisão de estágio na formação de professores reflexivos e na promoção da inovação pedagógica, em alinhamento com tendências atuais do ensino. Foi este o foco do presente estudo, produzido no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, da Universidade do Minho. A investigação foi realizada na Universidade Licungo (UniLicungo), na qual a investigadora desempenha funções docentes e de supervisão do estágio dos estudantes do 4º ano da licenciatura em ensino de Francês como língua estrangeira (FLE), contexto em foram recolhidos os dados.

Segundo o Plano Estratégico do Ensino Superior e a Constituição da República, a formação de professores é um desafio para a educação dos moçambicanos. Com a aprovação da Lei n.º 4/83 de 23 março, reajustada na Lei n.º 6/92, de 06 de maio, que cria o Sistema Nacional de Educação, a educação é um direito de todos os cidadãos. Surge uma nova forma de conceber a educação, que sugere a formação do Homem Novo, com a missão de educar na perspetiva de transformação das consciências e das mentes. Em harmonia com a Lei n.º 6/92, os objetivos gerais do Sistema Nacional de Educação pressupõem uma educação para a cidadania, proporcionando o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade do jovem e do adulto para padrões aceitáveis de comportamento, lealdade, disciplina e responsabilidade. Desse modo, defende-se a revisão das condições em que se realiza o ensino no que diz respeito à qualidade do corpo docente, à qualidade da formação inicial, ao apoio pedagógico e à modernização/inovação dos métodos de ensino, o que passa pela mobilização da reflexão dos profissionais do ensino. Por esta razão, todas as transformações da escola devem suscitar reflexão e inovação ao professor, impondo esforços intelectuais que se refletirão na sua prática pedagógica (Heberle et al., 2015).

No âmbito da formação inicial de professores, a supervisão pedagógica no contexto do estágio profissional pode promover o desenvolvimento de profissionais reflexivos e a renovação das práticas escolares (Alarcão & Tavares, 2003; Clerc-Georgy et al., 2017; Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Gatti, 2017; Legendre, 1998; Neto & Costa, 2015; Nivagara, 2005; Boutet & Rousseau, 2002; Vieira, 1993, 2009, 2014; Vieira & Moreira, 2011). O processo de supervisão deve ocorrer numa atmosfera afetivo-relacional que permita a circulação espontânea de uma interação sem barreiras entre o mundo do supervisor e o mundo do professor (Alarcão & Tavares, 2003). Deverá existir um diálogo aberto e de

grande colaboração entre o supervisor e o estagiário, no sentido de o primeiro compreender as dificuldades apresentadas e fornecer o acompanhamento mais adequado, valorizando a reflexão sobre a prática pedagógica e o aperfeiçoamento contínuo (Ferreira & Fernandes, 2015). Por outro lado, o estágio pode constituir um espaço de renovação das práticas escolares no sentido de se construir uma educação que seja cada vez mais humanista e democrática, o que implica uma supervisão de orientação transformadora, que favoreça a problematização dos contextos e a definição de estratégias didáticas centradas no aluno e nas aprendizagens (Vieira et al., 2010; Vieira & Moreira, 2011).

Na UniLicungo, os estudantes do 4º ano realizam o estágio pedagógico durante o 1º semestre, em escolas públicas e privadas. Ao longo do estágio, são acompanhados por supervisores da universidade e professores tutores nas escolas. De acordo com o regulamento Académico para Cursos de graduação e Pós-graduação, o estágio pedagógico é uma atividade curricular obrigatória especificamente direcionada à preparação prática dos estudantes para o exercício da atividade educativa. Neste período, deve-se estimular o seu espírito crítico e criativo e a capacidade de análise das realidades educativas.

O estágio é aqui entendido como componente fundamental na formação profissional, um dos espaços privilegiados para a formação de professores críticos reflexivos e para a construção dos saberes necessários à sua profissão (Rausch, 2008). Assim, a conceção de supervisão pedagógica adotada está diretamente associada à reflexividade profissional e à inovação pedagógica, orientadas para a regulação e renovação de processos de ensino e de aprendizagem (Vieira et al., 2010; Vieira & Morreira, 2011). Assim sendo, a supervisão pedagógica deve ser exercida por alguém com um papel especializado, sendo que as atividades supervisivas e pedagógicas são indissociáveis e fazem parte de um mesmo projeto, o de indagar e melhorar a qualidade da ação educativa (Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Vieira, 2009; Vieira et al., 2010). No que diz respeito à pedagogia das línguas estrangeiras, defende-se uma abordagem comunicativa e intercultural, que promova a autonomia dos alunos, alinhada com tendências atuais da didática das línguas.

Em Moçambique, não existe muito conhecimento sobre a área de supervisão ou sobre as práticas de ensino de línguas nas escolas. Face à escassez de conhecimento sobre o modo como a supervisão é desenvolvida na formação inicial de professores de FLE na UniLicungo e sobre o seu impacto nas pedagogias escolares e no desenvolvimento profissional dos futuros professores, o presente estudo partiu da seguinte questão geral: *Em que medida a supervisão no contexto do estágio pode favorecer a formação reflexiva dos futuros professores de FLE e a experimentação de metodologias de ensino de FLE alinhadas com tendências didáticas atuais?* Com base nesta questão, foram definidos quatro objetivos: identificar práticas de supervisão no contexto do estágio em FLE; identificar práticas de

ensino e aprendizagem de FLE no contexto do estágio; compreender em que medida a supervisão no contexto do estágio favorece a reflexão profissional e a inovação no ensino de FLE; identificar potencialidades e constrangimentos das práticas pedagógicas e supervisivas desenvolvidas no contexto do estágio.

A investigação enquadra-se um paradigma naturalista e configura um estudo de caso, sendo o caso a supervisão de estágio no contexto de um curso específico. Atendendo aos objetivos e à natureza descritiva do estudo, adotou-se uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, recorrendo a dois métodos: inquérito por questionário aos diversos atores do estágio no ano letivo de 2019 e análise documental incidente em dois manuais de FLE adotados nas escolas de estágio. Foram inquiridos os supervisores da instituição de formação, os tutores das escolas, os estagiários, o diretor do curso e o coordenador do estágio. No sentido de evitar enviesamentos e elevar a credibilidade dos resultados, recorreu-se à triangulação das perspetivas de diferentes intervenientes, assim como dos resultados do questionário e da análise de manuais.

Do ponto de vista ético, procurou-se tratar respeitosamente os participantes do estudo, sendo garantido o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Foram informados sobre os objetivos da investigação e foi obtido o seu consentimento para nela participarem. O projeto foi aprovado pela Comissão de Ética da Universidade do Minho (parecer CEICSH 048/2019; Anexo 13) e a realização do estudo foi aprovada pela instituição onde se realizou.

No que concerne à estruturação da tese aqui apresentada, para além deste momento introdutório, desenvolve-se ao longo de cinco capítulos principais. O capítulo 1, de enquadramento teórico, é dedicado à formação reflexiva, à supervisão pedagógica e à inovação, discutindo alguns pressupostos da relação entre supervisão e prática pedagógica, passando depois ao modo como a supervisão pode promover a reflexão profissional e ao papel do supervisor no contexto do estágio. Já no capítulo 2, ainda de enquadramento teórico, desenvolvem-se aspetos ligados a educação em línguas estrangeiras, voltada para uma abordagem comunicativa e intercultural, assim como para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. No capítulo 3, procede-se à contextualização do estudo em três vertentes: a formação inicial de professores em Moçambique e na UniLicungo; a supervisão pedagógica no estágio das licenciaturas desta instituição; o ensino de Francês nas escolas e a formação de professores na universidade. O capítulo 4, dedicado à metodologia do estudo, apresenta os seus objetivos e natureza, assim como as estratégias de recolha de dados. Para finalizar, apresentam-se no capítulo 5 os resultados obtidos no âmbito da investigação, analisando as perceções de diferentes atores do estágio e os manuais escolares seleccionados. A análise foi organizada em três secções: competências de



ensino e reflexão profissional; atividades didáticas e inovação das práticas; experiência e melhoria do funcionamento do estágio. Seguem-se as considerações finais, onde são indicadas as principais conclusões e limitações do estudo, assim como sugestões para investigações futuras.

Esta investigação poderá ser útil na UniLicungo e noutras instituições de formação inicial de professores no contexto moçambicano, apontando pistas para melhorar a qualidade da supervisão no contexto do estágio, promover a formação reflexiva de professores de FLE e apoiar a experimentação de metodologias de ensino alinhadas com tendências atuais da educação em línguas. Embora os resultados não possam ser generalizados, uma vez que o conhecimento produzido é situado, esperamos que possam contribuir para a reflexão e o debate acerca do que já se conseguiu fazer e o que está ainda por fazer neste campo, como forma de potenciar a melhoria da qualidade do processo de supervisão e das práticas de ensino de FLE nas escolas.

## **CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO REFLEXIVA, SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO**

Este capítulo foca-se na supervisão pedagógica e no modo como ela pode promover a inovação das práticas escolares, no quadro de uma formação reflexiva de professores. Começa-se por abordar alguns pressupostos gerais da relação entre supervisão e prática pedagógica (ponto 1.1), passando-se depois ao modo como a supervisão pode promover a reflexão profissional (ponto 1.2) e, finalmente, ao papel do supervisor, aqui entendido como o agente da supervisão em contexto de estágio (ponto 1.3).

### **1.1 Supervisão pedagógica e renovação das práticas de ensino**

No século XIX e início do século XX, a supervisão aparece no âmbito escolar com a designação de *supervisão escolar* e o seu objetivo principal era a busca da melhoria do desempenho da escola e do rendimento escolar dos alunos (Schimitt, 2014). Tradicionalmente, a supervisão foi por longo tempo associada a ações de inspeção, fiscalização, avaliação e controlo do desempenho profissional (Bujold, 2002). A viragem radical feita pelo movimento da supervisão clínica, iniciada nos EUA a partir de década 60 do século XX, trouxe uma mudança considerável à supervisão, que passou a estar mais associada às práticas de sala de aula, principalmente na formação inicial de professores em contexto de estágio. Este tipo de supervisão pode designar-se por *supervisão pedagógica*, dado que a sua finalidade é a regulação crítica de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, traduzindo-se em processos de monitorização sistemática das práticas pedagógicas através da reflexão e da experimentação, com vista a promover o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica (Vieira, 1993; Vieira, 2009, Vieira et al. 2010; Vieira & Moreira, 2011).

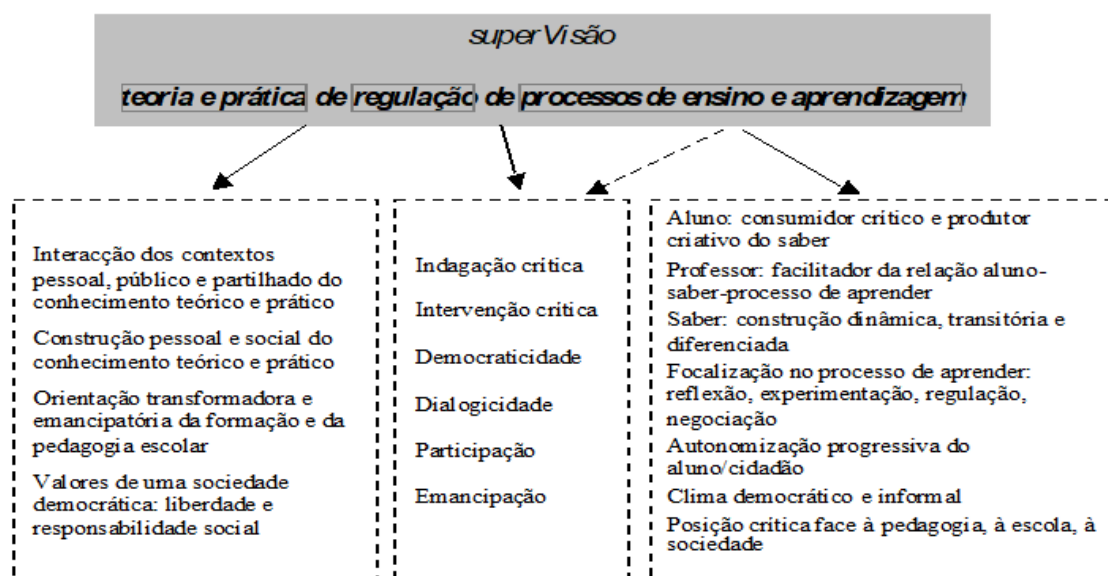
Numa tentativa de clarificar a relação entre supervisão e pedagogia, Vieira (2009, pp. 200-201) sublinha a sua orientação para a compreensão e a mudança das práticas educativas:

Na medida em que a supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia, ela representa uma condição da sua compreensão e renovação. Isto significa que a pedagogia sem supervisão é *menos pedagógica*, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia. Na expressão “supervisão pedagógica”, o adjetivo reporta-se não apenas ao objeto da supervisão – a pedagogia –, mas também à sua função potencialmente educativa. Entende-se que a supervisão, quando orientada por uma visão crítica de pedagogia, torna a ação pedagógica mais consciente, deliberada e suscetível à mudança, permitindo o reconhecimento da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas “pantanosos” que nela se colocam (Schön, 1987).

Nesta linha de pensamento, Vieira e Moreira (2011) sublinham a necessidade de enquadrar a supervisão numa visão transformadora de formação e da pedagogia:

(...) quando falamos em *supervisão*, de que *visão* de formação e de pedagogia estamos a falar? A supervisão pode ser exercida no sentido de manter o *status quo*, reforçar injustiças e impedir a mudança, ou ter uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social. Em nosso entender, só neste caso ela será capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar. (Vieira & Moreira, 2011, p. 12)

As autoras apresentam um conjunto de pressupostos e princípios de uma visão transformadora da supervisão, apresentados na Figura 1 (Vieira & Moreira, 2011, p. 12, baseada em Vieira et al., 2010).



**Figura 1: Supervisão pedagógica – uma visão transformadora (Vieira & Moreira, 2011)**

A atividade de supervisão deve ocorrer num ambiente formativo estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento do formando, com a intencionalidade de promover a sua aprendizagem profissional e a qualidade do ensino, envolvendo-o numa atitude de permanente reflexão (Alarcão, 2014; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003; Dillenburg & Caetano, 2016). Desta perspetiva, a supervisão é um processo que visa acompanhar e melhorar uma atividade realizada por pessoas em desenvolvimento, implicando estratégias de monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança (Alarcão & Canha, 2013). Vieira e Moreira (2011) sublinham a necessidade de uma supervisão colegial e dialógica, orientada para a construção de uma sociedade democrática. Na época atual, as sociedades empenham-se em trabalhar pela democracia, priorizando uma postura

mais participativa que leve a mudanças consideráveis em todos os setores. Assim, segundo Mosqueira (2017), a democracia passa a ser uma questão de valores, ideais e atitudes que a educação deve promover, o que significa que os supervisores são instados a rejeitar uma postura autoritária e de reprodução de modelos educativos, adotando uma postura comunicativa e de abertura à inovação (Silva, 2004).

De acordo com Marcelo (1999), a formação inicial de professores deve ajudar os futuros professores a possuir um conhecimento pedagógico alargado, em consonância com princípios gerais da aprendizagem, de modo a promover aprendizagens significativas e socialmente relevantes. Portanto, o supervisor deverá proceder a uma atualização constante dos seus próprios conhecimentos, sendo importante que tenha uma formação didática sólida, mas também uma formação especializada em supervisão que lhe permita desenvolver estratégias formativas de natureza reflexiva e direcionadas à mudança. Por outro lado, deverá desenvolver uma visão ampla da escola no que diz respeito ao seu projeto educativo, à sua cultura pedagógica e ao seu modo de funcionamento, promovendo a integração dos estagiários no meio escolar. Todo o exercício de acompanhamento e monitorização das atividades formativas deve ter uma finalidade transformadora e promotora da autonomia dos futuros professores, assente em interações dinâmicas, sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilidade, orientadas para o desenvolvimento pessoal e contribuindo para o desenvolvimento comunitário da escola (Alarcão & Canha, 2013).

Na realidade, esta tarefa não é fácil. O supervisor deve intentar exercer o papel de mediador do saber dos estudantes em progressão. Assim sendo, deve ser capaz de fornecer as orientações necessárias para que o estagiário aprenda a indagar, levantar hipóteses, pesquisar, refletir, propor soluções, organizar ideias, construir conhecimentos e valores, de modo a que lhe seja possível um prosseguimento integral e abrangente da sua formação, tendo em vista uma boa prática de ensino (Machado, 2009). Estudos feitos na área da formação inicial de professores apontam que esta pode contribuir significativamente na construção de imagens sobre a própria prática, desenvolvendo capacidades de analisar e investigar o contexto escolar e social, bem como capacidades de adotar procedimentos pedagógicos adequados à resolução de problemas encontrados na atuação docente (Ludcke & André, 1986; Rausch, 2008).

Embora a literatura refira vários modelos para o exercício da prática de supervisão (v. Alarcão & Tavares, 2003; Neves, 2007), destaca-se o modelo de supervisão clínica associado à intenção de favorecer a reflexão profissional e a inovação do ensino. O modelo clínico é um dos modelos dominantes no contexto da supervisão de estágio, partindo do trabalho prático de ensino do professor

estagiário em sala de aula (Alarcão & Tavares, 2003). Neste modelo, o supervisor orienta o futuro professor a analisar e a repensar o seu ensino, por meio da observação, de questionamentos e análise de situações reais e concretas da prática de ensino, o que pressupõe uma relação de confiança mútua, compreensão, apoio e compromisso no processo de desenvolvimento profissional. A supervisão assumida desta forma tende ao desenvolvimento humano e profissional, apoia a autonomização dos professores e a inovação pedagógica, representando um processo de formação colaborativo e de autoformação, no qual os professores reelaboram os seus saberes iniciais em confronto com as experiências práticas vivenciadas (Pimenta, 1997).

Desta perspectiva, podemos dizer que, se queremos formar professores reflexivos, temos de ter supervisores também reflexivos, capazes de analisar e superar constrangimentos institucionais e pessoais, e contribuindo para transformação da ação pedagógica nas escolas (Alarcão, 2011, p. 46). A formação inicial de professores pressupõe a responsabilidade da instituição de formação na criação de condições de desenvolvimento profissional, nomeadamente através dos seus supervisores, em parceria com as escolas que recebem os alunos estagiários e que permitem a sua intervenção educativa em turmas lecionadas por professores que assumem igualmente tarefas de supervisão. Assim, são concebidos mecanismos de acompanhamento e integração dos professores, por forma a facilitar a sua profissionalização. A supervisão orientada poderá ajudar o professor estagiário a desenvolver a sua própria autonomia profissional, motivando o seu desempenho através da reflexão e exercendo, assim, uma influência significativa nas suas práticas de ensino e na qualidade das aprendizagem dos alunos, o que produz efeitos mais amplos e duradouros sobre as dinâmicas da inovação pedagógica (Silva, 2006).

## **1.2 O papel do estágio na formação de professores reflexivos**

Atualmente, dificilmente se nega a necessidade de formar profissionais reflexivos, uma orientação que começou a ser defendida há décadas (ver, por ex., Alarcão, 1996; Dewey, 1933; Perrenoud, 2002; Schön, 2000; Zeichner, 1993). Alarcão & Tavares 2010, baseados em Schön (1992) apresentam noções fundamentais para a constituição do processo reflexivo e o desenvolvimento de uma epistemologia da prática na formação profissional: *conhecimento na ação*, ou seja, o conhecimento demonstrado e desenvolvido na execução da ação; *reflexão na ação*, referente ao pensar sobre o que fazer ao mesmo tempo que se está atuando; *reflexão sobre a ação*, implicando uma reconstrução

mental da ação para uma análise retrospectiva e melhoria futura da mesma; *reflexão sobre a reflexão na ação*, que corresponde à reflexão crítica sobre o processo reflexivo. A reflexão, oral ou escrita, permite o distanciamento na análise das situações, o questionamento e a partilha de experiências educativas, sendo um elemento fundamental na superação de situações problemáticas que ocorrem no desenrolar do processo formativo, permitindo ao futuro professor reconstruir concepções, questionar fenómenos e construir teorias pessoais fundamentadas na prática.

Vieira e Moreira (2011) discutem o papel da reflexão na mudança e, com base noutros autores, apresentam uma proposta de quatro tipos de reflexão – Rotina, Técnica, Dialógica e Transformadora – as quais se distinguem quanto ao foco da reflexão, aos processos de indagação e aos efeitos da reflexão. De acordo com essa proposta, a reflexão dialógica e a reflexão transformadora são as que se associam mais à mudança, pois implicam uma centralização nos alunos e uma atitude de indagação crítica. O Quadro 1 apresenta as características destes tipos de reflexão (Vieira, & Moreira, 2011, p. 41, adaptado).

**Quadro 1. Dimensões da reflexão dialógica e transformadora (Vieira & Moreira, 2011, adapt.)**

Dialógica	Transformadora
<b>Foco:</b> Qual é o foco de preocupação?	
Focalização nos alunos e nas interações com alunos, como forma de compreender os processos de aprendizagem de modo a poder ajudá-los.	Focalização em preocupações pedagógicas, éticas, morais, culturais e históricas... com implicações no processo ensino-aprendizagem.
<b>Indagação:</b> Qual é o processo de indagação?	
Ocorrem questões situadas que conduzem a novas questões; Abertura a novas ideias; Procura da opinião dos alunos, dos pares e de outros.	Processo de indagação contínua (longo prazo), envolvendo colegas e alunos (discursos e práticas); Análise de situações críticas; Formulação de questões que exigem uma mudança pessoal.
<b>Mudança:</b> Como é que a reflexão muda a prática e as perspetivas?	
Questionamento do ensino para desenvolver novas abordagens na aprendizagem (sua e dos alunos).	Reenquadramento de perspetivas que levem à ocorrência de mudanças fundamentais nas ideias e práticas.

Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007) consideram que os profissionais reflexivos devem usar a reflexão como um instrumento para a crítica e a reconstrução social. Portanto, o professor em formação é entendido como um intelectual que reflete e interpreta a realidade escolar e age sobre ela de forma coerente, adequada e flexível, e a sua ação é provisória, aberta, complexa e multifacetada. Através da reflexão, estrutura e reestrutura o seu conhecimento prático e pessoal (Alves, 2008). Assim, a reflexão constitui uma prática essencial ao desenvolvimento profissional, permitindo que os professores se assumam como decisores e construtores do currículo, abandonando o papel de executores de normas externas (Zeichner, 1993).

Entre as estratégias que podem potencial uma reflexão dialógica e transformadora na supervisão pedagógica, destacamos a observação de aulas no âmbito do modelo de supervisão clínica. O modelo assenta essencialmente em ciclos de observação de aulas que comportam três fases principais: pré-observação, observação e pós-observação (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 1993; Vieira & Moreira, 2011). Estas três fases estão ligadas a uma abordagem reflexiva de formação, permitindo ao estagiário desenvolver atitudes e capacidades de descrição, interpretação, confronto e reconstrução, que são capacidades importantes para a prática pedagógica e o enriquecimento das qualidades profissionais (Vieira, 1993).

O encontro de pré-observação tem lugar antes de qualquer ação educativa, com os seguintes objetivos: ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações com se depara, os quais podem estar relacionados com a preparação da aula, a gestão da aula ou qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado e resolvido; decidir que aspetos vão ser observados. Vieira e Moreira (2011) sublinham que nesta fase se deve promover um clima relacional facilitador de construção/negociação de saberes. O supervisor e os estagiários discutem a aula a observar e definem estratégias de observação, por exemplo, ajudam o estagiário a decidir aspetos a observar, uma vez que a principal finalidade desta fase é proporcionar ao formando uma postura proativa, reflexiva e motivada na tarefa de observação. Nesta fase, é fundamental que o supervisor seja claro e objetivo para o estagiário, priorizando sempre a negociação e a transparência de ambas as partes. Sendo assim, é importante que o estagiário conheça o papel do supervisor, para que se estabeleça uma abertura ao diálogo autêntico de modo a que todo o processo seja benéfico (Vieira, 1993).

A observação de aulas tem como objetivo central recolher informações sobre o que se passa no processo de ensino-aprendizagem, considerando dimensões diversas desse processo, como por exemplo a gestão de espaço ou do tempo, a gestão dos conteúdos, os métodos e materiais usados, as interações, o clima de aprendizagem, a gestão de trabalho de grupo ou outras formas de trabalho prático, a gestão dos comportamentos ou o envolvimento dos alunos nas atividades. Esta fase inclui duas atividades interligadas: o registo e a interpretação do que observa, podendo recorrer-se a formas de observação mais globais ou mais focalizadas, mais estruturadas ou menos estruturadas. Assim, no processo de supervisão, a observação de aulas deve ser planeada, por exemplo quanto ao número de observações, o seu foco e objetivos, e os modos de observar. Existem propostas diversos de instrumentos/grelhas de observação que poderão ser adaptados para o registo da informação (ver Reis, 2011; Vieira, 1993; Vieira & Moreira, 2011).

O encontro de pós-observação tem como finalidade promover a reflexão conjunta sobre as práticas observadas com base na informação recolhida e planejar ações futuras. Reis (2011) realça três elementos da discussão durante e pós-observação: aspetos positivos observados durante a aula, aspetos possíveis de melhoria e definição de objetivos para as próximas sessões. A análise das práticas de ensino pode reportar-se a uma ou mais aulas e os encontros podem ser desdobrados em várias sessões de acordo com as necessidades sentidas (Alarcão, 1982; Alarcão & Tavares, 2003). Também nesta fase do ciclo de observação, o supervisor deverá promover um clima relacional facilitador da construção e negociação de saberes, fornecer feedback informativo, encorajar uma atitude indagatória face à prática e motivar a autoconfiança no professor (Vieira & Moreira, 2011). A discussão da informação recolhida destina-se a ampliar tanto os conhecimentos e as capacidades profissionais do observador como do observado, constituindo um catalisador importante de aprendizagem e mudança (Reis, 2011). A interpretação da informação recolhida deverá ajudar o estagiário a ser um agente ativo da sua aprendizagem, aprendendo a refletir de forma coerente sobre o que se passou e a propor alterações nos aspetos que não estejam em consonância com o que foi previsto. Portanto, o supervisor deve ajudá-lo a interpretar incidentes críticos e a questionar as consequências das suas ações pedagógicas. A análise da prática deverá, ainda, contribuir para o desenvolvimento de valores como a autonomia, a colegialidade, a confiança mútua, a autossuficiência, a liberdade e o espírito crítico, valores estes que são importantes no modelo de supervisão clínica (Vieira & Moreira, 2011).

Através de ciclos de observação, o supervisor e o estagiário são impelidos a fomentar interações centradas na colaboração, no apoio e no aconselhamento, tendo em vista a renovação das práticas e a resolução de problemas. É nesta perspetiva colaborativa que a supervisão deve ser considerada, o que significa reconhecer as potencialidades da colaboração no desenvolvimento profissional (Alarcão & Canha, 2013; Vieira, 2017; Sá, 2013).

Segundo Reis (2011, pp. 11 e 12), a observação de aulas tem diversas finalidades: analisar dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar; adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor; estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino-aprendizagem; avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelos professores e suscitar abordagens ou percursos alternativos; proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens e atividades desenvolvidas em diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores. A observação regular de aulas e a discussão de qualidade do desempenho constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal, relacional e profissional de



qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e da experiência adquirida ao longo do seu percurso de ensino. Por essa razão, Vieira (1993) sugere algumas vantagens da observação e análise de aulas que evidenciam a importância do desenvolvimento de competências de reflexão:

- consciencialização do professor face a sua prática de ensino e as conceções que a determinam;
- desenvolvimento de capacidades de descrição e interpretação da sua prática;
- confronto de práticas e conceções alternativas do processo de ensino/aprendizagem;
- possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução.
- enfoque múltiplo sobre o processo de ensino-aprendizagem, determinado em função dos objetivos e necessidades de formação do professor (p. 83).

Em suma, a observação das aulas deverá garantir processos de descrição, interpretação, confronto e reconstrução prática, reforçando as dimensões colaborativa, experimental e investigativa da regulação de processos de ensino e aprendizagem.

Um dos elementos centrais da observação é o feedback do supervisor no âmbito da reflexão sobre as práticas letivas, essencial ao apoio e à regulação no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Alarcão, 2014). De acordo com Reis (2011, p. 56), esse feedback deve promover “desequilíbrios” cognitivos que conduzam à reflexão profissional:

O feedback construtivo proporcionado depois da observação constitui uma componente decisiva do processo de supervisão que pode ter um forte impacto no desenvolvimento profissional dos professores e pode desencadear um desequilíbrio duplo: um desequilíbrio interpessoal momentâneo, pelo facto de as perceções do professor acerca da sua prática não coincidirem com as perceções do observador, estimulando o diálogo e a discussão; um desequilíbrio intrapessoal, pela tomada de consciência individual da existência de outras perceções, o que suscita dúvidas sobre as suas próprias perceções e, conseqüentemente, a adequação da sua prática.

Para Reis (2011, p. 56), “o feedback pode ser de tipo confirmativo ou corretivo, e a linguagem utilizada pelo supervisor deve ser clara e compreensiva de modo a conduzir ao questionamento, à autorreflexão e à partilha de experiências num ambiente construtivo de apoio e autorregulação”, características fundamentais da supervisão acompanhada.

A participação do formando é imprescindível no ciclo de observação da aulas, o que requer disponibilidade de tempo para reunir com o supervisor antes e após a aula, mas também iniciativa na apresentação de propostas, dúvidas e possibilidades a discutir; se isto não acontecer, a sua participação será passiva e a atuação do supervisor tenderá a ser dominante, o que pressupõe anular a dimensão dialógica da observação e a coresponsabilização dos atores nas tarefas que a observação formativa implica (Vieira, 1993). Se não houver condições para encontros presenciais, poderá recorrer-se, por exemplo, à comunicação online ou à produção de registos reflexivos comentados pelo supervisor, ou mesmo ao registo áudio ou vídeo da aula para uma análise mais pormenorizada da mesma.

A observação de aulas é uma estratégia de supervisão que pode assumir a função principal de problematizar práticas de ensino à luz de uma visão transformadora da educação, o que exige um investimento sistemático e deliberado na reconstrução da visão da educação que orienta a ação e a reflexão profissional (Vieira, 2009). Logo, ela pode constituir uma fonte importante para inovar as práticas, sobretudo se forem introduzidos alguns materiais de apoio à reflexão profissional assentes nessa visão de educação, como guiões de planificação, guiões de construção de materiais didáticos, grelhas de observação de aulas e guiões de reflexão sobre as aulas. Dessa forma, presume-se que o acompanhamento do supervisor pressupõe o fornecimento de informação adequada para a resolução de problemas pedagógicos e a renovação das práticas, desenvolvendo a autonomia do futuro professor com base na liberdade de escolha e na fundamentação das suas opções na tomada de decisões (Vieira & Moreira, 2011). Com apoio supervisão, os estagiários poderão efetivamente experimentar práticas alternativas às práticas convencionais. Por exemplo, no contexto moçambicano, o estudo de mestrado da investigadora (David, 2017; David & Vieira, 2019) procurou apoiar a promoção da aprendizagem cooperativa nas aulas de Francês por parte de um grupo de estagiários por ela supervisionado, o que teve resultados significativos na sua forma de encarar o ensino e a aprendizagem da língua, e também nas conceções e aprendizagens dos alunos. Esse estudo evidenciou o papel da supervisão e da observação de aulas na problematização e mudança de práticas educativas enraizadas nas escolas, e ainda a importância de uma abordagem dialógica na interação supervisiva para uma maior democratização de papéis, dando espaço à planificação e análise conjuntas das práticas educativas (Vieira & Moreira, 2011).

Embora a observação de aulas possa ter um papel importante na promoção de uma reflexão dialógica e transformadora, esse papel acentua-se quando a observação se integra em processos de investigação-ação dirigidos à renovação da prática. Lima e Pimenta (2006) sustentam que, na

formação do estagiário, a pesquisa dá possibilidades ao futuro professor de desenvolver uma postura ativa na construção do conhecimento profissional, que lhe permite analisar e transformar os contextos onde realiza o estágio, partindo de situações observadas nas escolas e, principalmente, na sala de aula, e desenhando e avaliando intervenções que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Na visão de Reis (2011), a investigação-ação fomenta uma prática reflexiva levando o professor a: identificar um aspeto da prática profissional que suscite particular interesse ou preocupação; focar a ação e a reflexão nesse mesmo aspeto, concebendo uma estratégia de ação/melhoramento; implementar essa estratégia de ação/melhoramento e recolher evidências do seu impacto nos alunos, na escola, etc.; avaliar a estratégia com base nas evidências recolhidas; fundamentar uma proposta de mudança da prática com base nos resultados.

Por exemplo, o modelo de estágio da Universidade do Minho em Portugal implica o desenvolvimento de projetos de investigação-ação de pequena escala, através dos quais os estagiários exploram estratégias pedagógicas centradas nos alunos e alinhadas com tendências atuais da didática, o que contribui para uma formação reflexiva e potencialmente transformadora (Vieira, Silva & Vilaça, 2020). Como se afirma num dos estudos incidentes neste modelo, a investigação pedagógica contraria uma visão tecnicista do ensino e promove a autonomia do formando:

Ao tornarem-se investigadores, os estagiários aprendem a construir conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, sobre os contextos em que trabalham e sobre si enquanto educadores, desenvolvendo uma visão pessoal da educação (...). Os processos de investigação pedagógica implicam a explicitação, o confronto e a reconfiguração de quadros de referência, concepções e aspirações profissionais, o que eleva a autonomia epistemológica dos estagiários e a sua capacidade de deliberação em situações educativas complexas, evitando uma visão tecnicista da profissão. (Vieira, Silva & Vilaça, 2020, p. 3)

Neste modelo de estágio, a investigação é colocada ao serviço da pedagogia e os projetos dos estagiários devem ser desenvolvidos de acordo com um conjunto de princípios a seguir enunciados (Vieira, Silva & Vilaça, 2020, p. 4-5):

- *Adequação aos contextos da prática* - Conhecimento e problematização dos contextos da prática, no sentido de desenhar e desenvolver planos de ação relevantes face às variáveis situacionais em presença;

- *Orientação para a prática* - Definição de temas, objetivos e estratégias de ação que decorram da observação e análise das práticas de ensino e aprendizagem na área de docência e contribuam para a compreensão e melhoria dessas práticas;
- *Fundamentação ético-conceptual* - Fundamentação em pressupostos éticos e conceptuais atuais e relevantes, orientados para o desenvolvimento de práticas inclusivas, centradas nas aprendizagens e favorecedoras do sucesso educativo;
- *Investigação ao serviço da pedagogia* - Recurso a estratégias de investigação pedagógica que apoiem a compreensão e melhoria das práticas de ensino e aprendizagem na área de docência;
- *Potencial formativo* - Articulação entre os objetivos do projeto e os objetivos de formação do mestrando, no quadro de uma prática profissional que favoreça o desenvolvimento de capacidades de reflexão, auto-direção, colaboração e criatividade/inação.

A postura investigativa do estudante durante o estágio contribui para incrementar a renovação do saber científico e didático, ao serviço do desenvolvimento humano e para a satisfação das necessidades da escola e da sociedade em geral (Duarte & Dias, 2016). O professor que investiga é capaz de ampliar constantemente a sua capacidade de problematização, autonomia e espírito crítico, o que lhe permitirá construir um saber contínuo e integrante com o objetivo de inovar e criar um ambiente educativo transformador (Galveias, 2008). Nessa aceção, a investigação pedagógica centra-se em compreender e transformar processos de ensino-aprendizagem, através de projetos que permitam analisar e problematizar as situações observadas no terreno (Santos, 2005).

O processo de formação do professor deverá privilegiar a interação entre os conhecimentos teóricos e práticos, a fim de facilitar o desenvolvimento de competências para saber lidar com as diferentes situações que podem surgir ao longo da carreira, compreender e reestruturar as suas práticas através da reflexão e diálogo, encontrando novas formas de proceder de acordo com as exigências que a realidade se apresenta, pois cada situação poderá ser nova e o conhecimento adquirido amplia-se, reestrutura-se e pode vir a ser útil em situações futuras (Dillenburg & Caetano, 2016). Em conexão com essas ideias, a finalidade do estágio pedagógico é viabilizar ao estudante uma aproximação à realidade na qual empreenderá a sua ação de ensino (Lima & Pimenta, 2006), devendo existir uma colaboração entre os professores em formação e os supervisores, num esforço conjunto para compreender situações de ensino, partilhar perceções e práticas, e procurar estratégias de ação conducentes à melhoria do ensino (Salgueiro, 2014).

Gaivão, Ponte e Jonis (2018) sustentam que aprender a ser reflexivo implica saber analisar o trabalho profissional para melhorar as estratégias e práticas de ensino, assumindo a responsabilidade de produzir novos conhecimentos. Neste sentido, Sá-Chaves (2004) defende que o estagiário deve experimentar estratégias de reflexão como por exemplo o portfólio, um documento de reflexão escrita onde o formando é iniciado na organização do pensamento metacognitivo do saber fazer e ilustra e esclarece evidências do seu percurso de prática e de desenvolvimento pessoal. O portfólio pode promover o desenvolvimento reflexivo e estimular o processo de enriquecimento teórico, num processo de retrospeção que orienta uma autoavaliação, estimulando a originalidade e a criatividade individual em relação aos processos de intervenção educacional (Rodrigues, 2009). Nesse sentido, através da reflexão, o estagiário é levado a analisar o seu desempenho pedagógico e a determinar novos objetivos para o futuro.

O diálogo crítico estará presente em qualquer estratégia de formação de orientação reflexiva, apoiando a análise e reconstrução da prática educativa, devendo ser pautado pelo respeito à diversidade, manifestado pela atenção à voz do outro, o que é importante para uma construção de uma sociedade livre, democrática e responsável (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). Esse diálogo envolve a análise, a problematização e a proposição de soluções de ensino, o que implica experimentar práticas e compreender o processo de ensino em seu todo. O professor estagiário deverá ser recetivo ao diálogo, de forma a que exerça a sua prática de ensino como facilitador do processo de aprendizagem dos seus alunos para o desenvolvimento da escola, o que implica que o supervisor crie ambientes propícios à construção de saberes didáticos e científicos, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas de ensino (Alarcão & Tavares 2003; Roldão, 2008; Perrenoud, 2001b).

De acordo com Machado (2009), o futuro professor deverá alargar o seu conhecimento de mundo e do outro, efetivando um comportamento social e profissional mais amadurecido, participando na transformação da sua prática no seu local de trabalho, e desenvolvendo a sua autonomia moral e intelectual. Assim, a formação em estágio é um processo complexo não apenas para o futuro professor, mas também para quem faz a supervisão das práticas de ensino na sala de aula, na medida em que devem ser criadas oportunidades para o desenvolvimento de experiências de ensino significativas, promovendo a articulação teoria-prática e apoiando a construção de competências profissionais reflexivas. Estrela et al. (2002), citados por Galveias (2008, p. 10), apresentam um conjunto de sugestões para uma boa prática supervisiva no âmbito do estágio, que consideramos importantes numa formação de orientação reflexiva:

- Centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional;
- Orientar-se para o desenvolvimento da competência técnica, científica, ética, social e pessoal;
- Contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age;
- Focalizar-se não apenas na sala de aula, mas em toda a atividade do professor, pelo que deve dar atenção à variedade de contextos em que pode desenvolver-se;
- Privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de intercâmbio;
- Privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interação entre saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.

A formação de professores reflexivos tem implicações no papel do supervisor, para o qual se volta agora a atenção.

### **1.3 O papel do supervisor**

O supervisor, incluindo aqui o supervisor da instituição de formação e o professor que acompanha os estagiários nas escolas, deve ser alguém que se preocupa em ajudar o futuro professor a crescer, alguém que lhe proporciona ambientes estimulantes e que influencia o seu processo de socialização na escola, contribuindo para o alargamento da sua visão de educação, estimulando o autoconhecimento, a reflexão sobre as práticas e a construção de conhecimentos úteis para a prática profissional (Alarcão & Roldão, 2008). Desse modo, o estagiário poderá participar na sua formação como um agente ativo, dinâmico e reflexivo, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino (Maio et al., 2010).

Assim, algumas atitudes são necessárias da parte do supervisor, como por exemplo a comunicação, a abertura, a franqueza e a confiança, para que o estagiário seja capaz de transmitir as suas inquietudes e dificuldades, e desenvolva uma postura colaborativa e recetiva à mudança. Essa partilha interpessoal poderá ajudar o estagiário na construção de conhecimento teórico e prático, tornando-se um agente participante da sua formação. De acordo com Salgueiro (2014), o supervisor pedagógico deverá ser capaz de promover o diálogo e a escuta como elemento essencial para a comunicação, e conduzir para a consciencialização dos atos. Deverá saber ouvir e procurar compreender o que é dito pelo formando, mostrar que valoriza as suas ideias, dificuldades e problemas, fazendo com que aquele se interpele

continuamente, promover a tomada de decisões e oferecer conselhos e sugestões adequados a cada caso concreto. Uma forma de comunicação a que os supervisores devem prestar atenção é a linguagem corporal, que poderá transmitir mensagens positivas aos professores em formação, como por exemplo os movimentos de cabeça em sinal de atenção ou concordância, ou expressões podem despertar atenção e interesse, e estimular o futuro professor a continuar a falar (Reis, 2011).

O processo de supervisão de estágio deverá adequar-se às características e necessidades do professor em formação, de modo a que ele possa construir conhecimento profissional numa articulação constante entre a experiência vivida e a reflexão, aprendendo a agir corretamente, como verdadeiro professor, na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento das escolas. Neste sentido, urge referir algumas qualidades requeridas para um bom supervisor pedagógico, frequentemente indicadas na literatura:

- Ser um modelo do profissionalismo, alguém que conhece bem a profissão docente, tem consciência da necessidade de desenvolver uma compreensão crítica da educação e se envolve em processos de mudança educativa;
- Saber respeitar os professores em formação, considerando o que já sabem e podem fazer, dando-lhes voz e atuando como facilitador e mediador da sua aprendizagem profissional;
- Ser capaz de projetar programas formativos que inovem a prática de ensino, através abordagens criativas e de resolução de problemas, usando estratégias que colocam os professores estagiários e seus alunos no centro da aprendizagem;
- Ser capaz de usar estratégias supervisivas de natureza dialógica e reflexiva, de forma a estimular e facilitar o desenvolvimento profissional dos formandos, promovendo a compreensão e a transformação das práticas educativas.

Estas qualidades concorrem para o principal objetivo da supervisão, que é acompanhar e apoiar o estagiário numa perspectiva de ensinar a ensinar, encorajando uma postura colaborativa, indagatória e transformadora (Alarcão & Tavares, 2003; Dias & Ribeiro, 2015; Vieira & Moreira, 2011). A supervisão acompanhada deverá ajudar o formando a tornar-se um bom profissional e um supervisor da sua própria prática, e, se isso não acontecer, falhou no essencial: dotá-lo da vontade e capacidade de conceptualizar o seu saber pedagógico e participar, individual e coletivamente, na reconstrução da pedagogia escolar (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 2009). Na ótica de Ferreira e Fernandes (2015), o supervisor, sendo um profissional da educação, deve estar na profissão como um intelectual que

questiona e se autoquestiona, em função das necessidades particulares de cada formando e de modo a promover o seu desenvolvimento profissional. Assim, o questionamento do supervisor deve conduzir a respostas produtivas. Por exemplo, as questões que coloca podem ter o foco no ensino para desenvolver novas abordagens na aprendizagem dos alunos, partindo da realidade observada, com o intuito de sugerir ideias práticas, encorajar e motivar o professor a assumir uma postura reflexiva e realizar projetos, fomentado a mudança pessoal e o entusiasmo pela profissão.

Diante destas ideias, a função do supervisor pedagógico é desenvolver no professor estagiário as competências necessárias para saber fazer e saber estar como profissional de educação, devendo usar métodos e estratégias que colocam os professores estagiários e os seus alunos no centro da aprendizagem, desenvolvendo programas que facilitem uma prática de ensino eficaz com o propósito de estimular e facilitar o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, e analisando as práticas observadas com os professores em formação (Neto & Costa, 2015). Em vista disso, o supervisor deve assumir a responsabilidade de atuar de forma criativa e transformadora no que concerne aos atuais processos de organização e gestão educativa. Na mesma perspetiva, Alarcão e Tavares (2003) referem que a supervisão pode promover o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho, por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, tendo a função de guiar e coordenar as atividades dos membros de uma organização para alcançar os objetivos definidos. Na mesma direção, Gaspar, Seabra e Neves (2012) referem que a supervisão pedagógica apresenta quatro eixos – orientação, acompanhamento, liderança e avaliação – e que a autoridade do supervisor como profissional especializado se sustenta em diversas fontes: i) *burocrática* - regras e regulamentos; ii) *profissional* - mais conhecimentos adquiridos, mais investigação realizada, maior e melhor especialização e mais experiência; iii) *pessoal* - caracterizada por um estilo de liderança de propensão motivacional); iv) *moral* - relacionado com o quadro de valores e ideias (Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

A monitorização contínua da prática pedagógica deve desenvolver-se no quadro de uma visão humanista da educação, baseada na promoção da autonomia do aluno e do professor (Vieira, 2014; Vieira et al., 2010). Neste contexto, aquele que supervisiona não deve ser visto pelo estagiário como um fiscalizador que controla o processo de ensino para o validar, mas como alguém que o acompanha e apoia na experimentação e inovação das práticas (Galveias, 2008). O processo de acompanhamento deve propiciar a interação, a partilha e a colaboração na análise das práticas, abrindo caminhos à sua transformação (Greia, 2013; Perrenoud; 2002). Dessa forma, o trabalho colaborativo entre o supervisor e o formando deve ser focalizado na problematização da ação, indagando-a sistematicamente para a



compreender e ajustar sempre que necessário. O desenvolvimento profissional do estagiário deverá incidir nas diversas vertentes do ensino, incluindo as atitudes face ao ato educativo, o papel do professor e do aluno, as relações interpessoais na sala de aula, as competências envolvidas no processo da prática pedagógica e a reflexão sobre as práticas do professor (Mosqueira, 2017).

Estas tarefas são essenciais para a inovação das práticas, favorecendo a identificação e superação de fragilidades e colocando o formando na fronteira do seu conhecimento e da perceção de si próprio e do mundo, desafiando-o para a emergência de novas compreensões através da comunicação (Vieira, 2014). De acordo com Dias e Ribeiro (2015), o papel do supervisor será promover uma aprendizagem profissional ativa, reflexiva e emancipatória. Por isso, deverá adaptar o seu estilo de supervisão às características dos formandos e do contexto educativo que estão inseridos, de modo a proporcionar a sua progressiva autonomia, motivando a reflexão e a inovação, mostrando-se disponível sempre que for solicitado e valorizando as boas práticas de ensino que forem sendo desenvolvidas (Galveias, 2008).

De acordo com Vieira (2009), todo o conhecimento construído ao longo do processo supervisivo proporcionará ao supervisor e ao formando uma permanente regulação da qualidade da pedagogia, representando assim uma condição da sua compreensão e renovação. Uma perspetiva transformadora da supervisão assenta nos valores da liberdade e da responsabilidade social, visando o questionamento de práticas estabelecidas no sentido de as renovar, tendo em vista pedagogias de orientação humanista e democrática (Vieira et al., 2010; Vieira & Moreira, 2011). Importa, contudo, salientar que nem sempre as culturas das escolas são recetivas à inovação, o que significa que a renovação de práticas no âmbito do estágio é uma tarefa complexa e difícil. Idealmente, deveriam ser criados espaços de reflexão e diálogo que envolvessem não só os supervisores e os estagiários, mas também outros parceiros educativos, nas universidades e nas escolas. Inovar o ensino exige um envolvimento coletivo, dependendo também das políticas educativas e das condições de trabalho nas escolas. Ainda assim, a formação em estágio pode abrir possibilidades de mudança, e da sua qualidade dependerá, em grande medida, a qualidade do desenvolvimento profissional dos estagiários, futuros professores. Já que a nossa investigação se foca na supervisão de estágio no ensino de línguas, o capítulo seguinte centra-se nalgumas tendências atuais no ensino no línguas estrangeiras.

## **CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ALGUMAS TENDÊNCIAS ATUAIS**

Ao longo deste capítulo, volta-se a atenção para a educação em línguas estrangeiras, que foi o contexto específico de supervisão no âmbito do estudo realizado. Salienta-se uma abordagem comunicativa e intercultural (ponto 2.1), assim como o desenvolvimento da autonomia dos alunos (ponto 2.2.), uma vez que foram estes os enfoques didáticos do estudo, tendo-se procurado compreender em que medida são promovidos nas práticas de supervisão do ensino de Francês em estágio.

### **2.1 Abordagem comunicativa e intercultural**

A didática das línguas estrangeiras (LE) tem merecido muita atenção por parte de linguistas, didatas, formadores e professores no sentido de responder aos desafios e aos anseios de cada época. Em 2001, o Conselho da Europa publicou o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), um documento que fornece uma base comum para o ensino e a aprendizagem de línguas/culturas ao nível europeu, mas que deixa bem clara a possibilidade da adoção de diferentes abordagens em diferentes contextos (Conselho da Europa, 2001). Embora este documento se reporte ao contexto europeu, apresenta pressupostos e princípios da aprendizagem das línguas de natureza transversal, que por isso podem ser úteis noutros lugares geográficos. Silva (2006) realça que nas décadas 70 e 80, a escolha do método ou abordagem para o ensino foi considerada como o principal fator de sucesso ou fracasso do ensino de LE. A este propósito, o objetivo do Conselho da Europa (2001) não é prescrever ou mesmo recomendar um método específico, mas oferecer orientações sobre possíveis abordagens, convidando a refletir sobre a prática atual e a tomar medidas essenciais. Propõe uma abordagem comunicativa e intercultural, imprescindível hoje em dia para uma melhor comunicação intercultural pautada por valores de tolerância, evitando preconceitos e discriminação no diálogo entre as culturas. A este propósito, o Livro Branco sobre o diálogo intercultural (2009) aborda a capacidade de liberdade de expressão, de troca de ideias, de escuta atenta e de respeito mútuo entre indivíduos de grupos com origens e tradições étnicas e culturais diferentes. O diálogo intercultural contribui para reforçar a compreensão das diversas práticas e visões do mundo, reforçando a cooperação e o desenvolvimento dos indivíduos em vista da tolerância e do respeito pelo outro, o que se considera essencial na construção de sociedades democráticas. Assim, no ensino de línguas, a dimensão intercultural deve ajudar os alunos “à s’engager dans un cadre complexe et multiple de communication que se fonde sur le respect des personnes et égalité de tous en matière de droits de l’homme, ce qu’est précisément la base de toute interaction sociale en démocratie” (Conseil de

l'Europe, 2002, p. 10). A competência para comunicar e interagir deve ser o objetivo central da aprendizagem de novos idiomas. Bérard (1991) ressalta que “apprendre ou enseigner une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est forcément question de communiquer en langue étrangère” (p. 63). Aprender uma LE não significa apenas conhecer o vocabulário, a gramática e a pronúncia, mas “on doit permettre à l'apprenant d'acquérir la compétence linguistique nécessaire à toute communication orale ou écrite” (Conseil de l'Europe, 2002, p. 10).

Leffa (2016) defende que a abordagem comunicativa tem como foco central a aprendizagem do uso da língua, dando oportunidades ao aluno de se tornar autônomo para comunicar em LE. Neste sentido, Bérard (1991) sublinha a importância das produções dos alunos, no sentido de promovê-las e ajudá-los a superar bloqueios. Por outro lado, a LE permite ao aluno desenvolver uma consciência cultural mais elaborada e mais ampla, abrindo-se a novas experiências e construindo, através da comunicação, relações de abertura, aceitação e afeição em relação a uma determinada sociedade ou país (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Os alunos necessitam de ter conhecimento sobre a diversidade cultural, incluindo aspectos como as relações interpessoais (poder e solidariedade), os valores, as crenças e as atitudes, a linguagem gestual ou as convenções sociais, de forma a eliminar estereótipos sociais, lutar contra o racismo e xenofobia, aprender a respeitar o outro, o que conduz à compreensão e ao diálogo intercultural. A aprendizagem de línguas pode ajudar o aluno a perceber que a interação entre pessoas com uma identidade social e cultural diferente é enriquecedora. Portanto, esses aspectos deverão permitir aos alunos evitar a criação de uma imagem estereotipada dos outros, desenvolver a curiosidade e a abertura à alteridade, e descobrir outras culturas (Livro Branco, 2009).

Ensinar e aprender línguas e culturas é um desafio que os professores e os alunos atravessam no mundo hoje, entendendo-se que língua e cultura são dois aspectos que devem ser vistos como meio de realização social dos indivíduos (Ruiz, 2017), e que não podem ser separados. Segundo o Conselho da Europa (2002, p. 11), o professor de línguas deve ser capaz de

(...) faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour l'altérité, et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent – eux-mêmes et leur culture. Afin d'aider les apprenants à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations.

Desse modo, o professor de línguas deve ter em conta o público-alvo a quem é destinado a LE, considerando que cada aluno traz consigo a sua cultura e que todas as pessoas, independentemente dos valores ou crenças que compartilham, são multiculturais. A linguagem, os hábitos alimentares, a

indumentária, os gestos, valores e crenças fazem parte de um todo e expressam várias manifestações culturais. Estes aspetos não devem ser ignorados, fazendo parte das relações sociais indissociáveis da cultura e de um determinado idioma de um povo ou país. No processo de ensino-aprendizagem, o professor nem sempre pode possuir ou prever todo o conhecimento que o aluno traz ou de que precisará num determinado momento, mas a sua missão essencial é procurar desenvolver as capacidades do educando adquirir novos elementos de conhecimento e integrá-los com aqueles que já possui (Conseil de l'Europe, 2002, 2003; Souza & Aranha, 2016).

Portanto, no processo de ensino-aprendizagem de LE, o professor tem a responsabilidade de orientar o aluno a pensar na sua cultura e na cultura do outro, com o objetivo de o estimular a descobrir valores e riquezas entre elas, a valorizar a diversidade e a atuar de forma sensível às diferenças. Embora uma abordagem intercultural esteja diretamente associada a uma abordagem comunicativa, importa dizer que a segunda foi desenvolvida há mais tempo no campo da didática das línguas (ver por ex. Blanchet, 2005; Brown, 2015; Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Hymes, 1972; Jalil, & Procaïlo, 2009; Nóbrega & Silveira, 2016), o que contribuiu para a consolidação da noção de competência comunicativa. O QECRL (Conselho da Europa, 2001) considera três componentes dessa competência:

- Linguística: lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica;
- Sociolinguística: relativa ao uso social da língua;
- Pragmática: relativa à coerência discursiva e ao uso da comunicação para fins funcionais específicos.

As competências sociolinguística e pragmática relacionam-se com a competência cultural, na medida em que se reportam a um uso da língua adequado aos contextos. Assim, a competência sociolinguística refere-se às condições socioculturais do uso da língua e relaciona-se com o conhecimento e as capacidades para fazer a linguagem funcionar na sua dimensão social. Implica conhecimento das regras socioculturais do discurso, de variedades linguísticas e do papel social atribuído aos seus falantes, da necessidade de adequação da linguagem aos contextos, das regras de interação e das características de determinados grupos e situações. Esta competência inclui as convenções, as regras socioculturais de uso do discurso e as características específicas de uso da língua em diferentes esferas sociais, por exemplo, as regras de cortesia, as expressões de sabedoria popular e a codificação linguística de certos rituais.

Quanto à competência pragmática, que inclui as competências discursiva e funcional, “implica conhecimentos e capacidades para a compreensão e produção de diversos tipos de texto (argumentativo, narrativo, poético, etc.), assim como a capacidade de realizar atos de fala voltados para a ação” (Searle, 1981, p. 26), associados a funções comunicativas (como fazer afirmações, dar ordens, fazer perguntas, etc.), permitindo ao falante expressar-se de forma coerente e ajustada aos seus propósitos comunicativos. Desenvolver esta competência requer que o aluno assuma um papel ativo na sua aprendizagem através da ação comunicativa, utilizando estratégias para agir e reagir. O QECR refere ainda a necessidade de desenvolver estratégias de comunicação verbais e não-verbais, nomeadamente para a compensação de dificuldades de comunicação, como por exemplo um bloqueio pelo esquecimento do vocabulário ou uma falha na transmissão ou na compreensão de enunciados. Estas estratégias (por ex., usar gestos, parafrasear, reformular o discurso ou solicitar clarificação) permitem que o aluno consiga executar a comunicação com êxito, mantendo o fluxo conversacional e resolvendo de problemas de comunicação (Martins, 2012; Oliveira, 2013; Pedreiro, 2013). Assim, a competência estratégica do aluno eleva a sua participação ativa em processos de comunicação, o que se torna especialmente relevante em contactos interculturais.

No que diz respeito à dimensão cultural da aprendizagem de línguas, o QECRL (Conselho da Europa, 2001) destaca a necessidade de desenvolver nos alunos o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural, esta última centrada em semelhanças e diferenças entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”, realçando também a necessidade de promover a consciência da variedade de culturas para além das da língua materna e da LE. Relativamente ao desenvolvimento da competência intercultural, Pato (2016) assinala o desenvolvimento de falantes interculturais ou mediadores, que interajam com múltiplas identidades na comunicação. O aluno de LE precisa de mobilizar a sua competência sociocultural, dado que, ao falar ou escrever, deixa em seu texto marcas profundas da sua sociedade, do seu núcleo familiar e das experiências do seu contexto social (p. 176). Assim sendo, o desenvolvimento da competência intercultural exige a vontade de aprender sobre a nova cultura e o respeito pelas diferentes perspetivas e formas de interpretar o mundo (Schneider, 2010). O Conselho da Europa (2002, p. 16) sublinha alguns objetivos centrais de ensinar a dimensão intercultural:

- aider les apprenants à comprendre le fonctionnement des interactions interculturel;
- montrer que les identités sociales font partie intégrante de toute relation, dans ce domaine;

- démontrer l'influence de la perception que l'on a des autres et de la vision que les autres ont vous-même sur la réussite de la communication;
- amener les apprenants à en savoir plus, par eux-mêmes, au sujet des personnes avec lesquelles ils communiquent.

A promoção da competência intercultural no ensino de LE não se faz apenas ao nível da sala de aula, abrangendo três níveis conforme propõe Puren (1994, p. 45):

- I. Le niveau didactique: on y trouve bien sûr les théories de référence et les situations d'enseignement/apprentissage, mais aussi les matériels et supports didactiques, très importants de par leurs effets induits sur la méthodologie.
- II. Le niveau institutionnel: les objectifs et les principes généraux du système éducatif, les intérêts professionnels des enseignants.
- III. Le niveau social: l'économie, la politique, les besoins, demandes et attentes en langues de la société, l'idéologie; c'est le niveau décisif, parce que c'est là que se trouvent à la fois le moteur et le modèle du changement, tous deux essentiels de la didactique des langues.

Neste contexto, as capacidades interculturais incluem as relações entre a cultura de origem e a cultura estrangeira, o uso de estratégias para estabelecer o contato com pessoas de outras culturas e a gestão de situações de mal-entendido e de conflitos interculturais, de modo a evitar o choque cultural entre a sua cultura e a cultura-alvo. Uma das tarefas do professor é evitar que se produza o choque cultural, o qual pode ser manifestado por sentimentos desagradáveis e inibidores que podem impedir ou dificultar o diálogo efetivo entre falantes de línguas e culturas diferentes. Para eliminar o choque cultural, é necessário que o aluno tenha um conhecimento e uma orientação social para a resolução de conflitos que podem surgir ao longo da aprendizagem da LE; por outro lado, o aprendente da interculturalidade deve ter uma atitude de abertura, capaz de se tornar mediador entre culturas, para melhor alcançar a riqueza da nova língua/cultura (Moreira, 2013). O professor deve favorecer momentos de diálogo e reflexão como forma de levar os alunos a situarem a sua própria cultura e a cultura estrangeira, permitindo compará-las nas suas semelhanças e diferenças. Neste sentido, é necessário que promova de forma progressiva a competência de aprendizagem dos alunos, que é a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos anteriores, modificando estes últimos se for necessário (Conselho da Europa, 2001).

Em suma, a comunicação em LE é uma atividade cognitiva e social, e não apenas o uso de um sistema de signos. Para que o aluno se torne falante intercultural, capaz de enfrentar de forma competente qualquer situação comunicativa, o Conselho da Europa (2016) aponta quatro competências que estão associadas a uma abordagem comunicativa e intercultural: i - conhecimento - a ser adquirido; ii - habilidades - atitudes e capacidades a desenvolver; iii - saber fazer - capacidade de estabelecer uma relação com outras culturas; vi - saber aprender - capacidade de mobilizar os conhecimentos anteriores. Estas competências permitem ao aluno participar numa cultura democrática e saber viver com os outros em harmonia e paz nas sociedades multiculturais. Para tal, é necessário que os programas de formação de professores de línguas prevejam estratégias pedagógicas e metodologias de trabalho que capacitem os professores para a gestão de situações engendradas pela diversidade e para a resolução dos conflitos de forma pacífica (Livro Branco, 2009). É ainda necessário que o professor de LE compreenda que a aquisição destas competências é um processo gradual e complexo.

Uma abordagem comunicativa e intercultural remete para o uso da LE em contextos reais de comunicação, pressupondo um ensino centrado no aluno, com técnicas que contemplam diferentes estilos, necessidades e objetivos de aprendizagem, assim como o desenvolvimento de competências como a criatividade, a autonomia e a cooperação. O ambiente da sala de aula deve estimular o aluno a envolver-se e possuir uma atitude ativa e dinâmica na aprendizagem da LE. Assim, Bérard (1991) sustenta que o professor de línguas deverá usar diferentes estratégias, dependendo dos contextos de vida dos alunos e de forma a alicerçar a sua aprendizagem naquilo que devem saber para aprender a língua de modo ativo e produtivo. Sugere-se que os objetivos linguísticos reflitam necessidades comunicativas do aluno, o que significa que as aulas devem ser planificadas a partir das suas necessidades e interesses, valorizando os aspetos semânticos e discursivos da língua-alvo, desenvolvendo de forma integrada as capacidades de comunicação oral e escrita na promoção da interculturalidade (Abrahão, 2016; Diatta, 2016; Leffa, 1998, 2016; Silva & Lima, 2016).

Todavia, as necessidades dos alunos mudam durante a aprendizagem, o que exige que o professor faça reajustes em função de necessidades emergentes, articulando-as com os objetivos predefinidos nos documentos orientadores do ensino de línguas, como são os programas. A esse respeito, o Conselho da Europa (2001) recomenda uma abordagem fundamentada nas necessidades comunicativas dos alunos, que requer uma adaptação dos materiais e métodos de ensino às características dos aprendentes, assim como a criação de situações do uso da língua autênticas e realistas. Dessa forma, o professor de LE é um gestor do currículo prescrito, adaptando e criando materiais didáticos, procurando recursos apelativos e autênticos. Isso significa que deverá ser capaz de

saber conciliar o programa de ensino com a necessidade de promover aprendizagens significativas e incentivar a motivação dos alunos face à língua e à cultura.

Uma abordagem comunicativa e intercultural em contexto de sala de aula implica o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos diante de questões socioculturais (Ferreira & Cândido, 2016). Neste processo, os professores de LE são responsáveis na preparação do aluno para interagir com competência, segurança e criatividade num mundo de globalização, onde a linguagem e a cultura são recursos importantes para a sua inserção como cidadão do mundo (Walesko, 2006). A aula de LE é um espaço preferencial para o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais, pois dedica-se ao estudo das línguas e culturas de diferentes povos, podendo contribuir de forma decisiva para a promoção de valores de cidadania, nomeadamente o reconhecimento da diferença, o respeito pela diversidade e a superação de etnocentrismos discriminadores (Andrade & Pinho, 2010; Beacco et al., 2009; Silva & Lima, 2016; Pato, 2016).

As atividades didáticas para o desenvolvimento das competências comunicativas e interculturais devem promover capacidades de compreensão e produção, orais e escritas, incluindo-se aqui a interação oral e a interação escrita, promovendo-se a construção de significados em situações realistas, o que implica uma atenção prioritária ao sentido e não à forma (Almeida, 2009; Amoras, 2012; Correia, 2013; Lima & Filho, 2013; Schneider, 2012). Com efeito, a aprendizagem da língua não está estritamente ligada à forma linguística, mas ao uso da língua em situações próximas à realidade. Assim, Puren (2004) sustenta que “l'apprentissage de l'usage s'y fait en effet en simulant en classe des situations d'usage dans lesquelles l'apprenant joue le rôle d'un usager” (p. 12). Aqui assume particular relevo uma abordagem centrada na realização de tarefas. Janowska (2014) considera a tarefa como sendo uma ativação de competências para o alcance de um determinado resultado de acordo com um problema a ser resolvido. O Conselho da Europa (2001) associa a noção de tarefa às ações das pessoas quando utilizam a língua:

Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des textes et des conditions variés et en se pliant à des différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particulier, en mobilisant les stratégies qui paraissent le meilleur convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer (p. 15).

Nesta perspetiva, o aluno é considerado um ator social que pode realizar tarefas comunicativas, em determinadas circunstâncias e num determinado ambiente, dentro de uma área específica de ação. Essas tarefas vão permitir aos alunos integrar novos saberes e descobrir outras formas de aprender em



vista de uma maior autonomia no processo de aprendizagem da LE. Sublinha-se o princípio de que o aluno deve ser um sujeito ativo, que deve ser motivado a descobrir e aprender de forma consciente e criativa, e a participar na aula de forma reflexiva, para se tornar responsável e autónomo, desenvolvendo o seu repertório plurilinguístico e intercultural.

Para desenvolver a autonomia enquanto utilizador da língua, de acordo com Brini (2003), o aluno “dans l'apprentissage d'un savoir, doit être confronté à des obstacles de nature différente qui remettent éventuellement en question ce qu'il croyait acquis” (p. 7), o que significa que as tarefas devem representar desafios face às competências dos alunos, encorajando-os a explorá-las e expandi-las. Podemos destacar, neste âmbito, atividades interativas como o uso de simulações e dramatizações, nas quais o uso da língua está associado a diferentes funções de comunicação que devem ser adquiridas pelos alunos (Correia, 2013). As interações que aí ocorrem fazem parte do desenvolvimento comunicativo do aluno e promovem o seu interesse no processo da aprendizagem (Meireles & Almeida Filho, 2010). Por exemplo, o professor pode propor um diálogo no qual o aluno é convidado por um amigo para um almoço no restaurante. Para encenar esta situação, os alunos precisam de mobilizar as suas competências linguísticas, a competência pragmática (atos de fala/da linguagem) e a competência intercultural. Outras estratégias que proporcionam uma participação ativa do aluno são os debates, os trabalhos de projeto e a aprendizagem cooperativa. Nessa conceção de ensino, o professor funciona como um facilitador, mediador e orientador, a quem cabe criar oportunidades educativas diversificadas que permitam ao aluno desenvolver as suas potencialidades, confrontar opiniões, questionar-se sobre a realidade e propor alternativas de solução de problemas. É essencial desenvolver um clima de confiança, cooperação e interação entre professor-aluno e aluno-aluno, incentivando no aluno o prazer de aprender. O Conselho da Europa (2016, p. 37) sublinha também algumas estratégias da aprendizagem que podem ajudar os alunos a aprender fora da sala da aula, promovendo a sua autonomia:

- rechercher systématiquement des occasions d'échange avec des locuteurs de la langue cible;
- s'exposer de manière développée à la langue cible à travers des médias (télévision, internet);
- avoir recours à des dictionnaires, grammaires, vidéo;
- tenir un journal d'apprentissage, répertoriant les étapes et les acquis.

Os professores devem compreender que as suas ações, as suas atitudes e as suas capacidades constituem uma parte importante do ambiente da aprendizagem da nova língua. Como educadores,

têm a responsabilidade de se preocupar com o aluno enquanto sujeito e agente da aprendizagem, procurando criar as melhores condições para que essa aprendizagem aconteça e estando preparados para os questionamentos e dúvidas dos alunos (Almeida Filho, 1992). A obtenção de resultados satisfatórios no processo de aprendizagem da LE dependerá, em grande medida, das abordagens e da postura do professor em sala de aula (Oliveira & Oliveira, 2013).

A par do acima exposto, é imprescindível uma mudança de atitudes por parte do professor no que se refere aos valores interculturais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor deve estar aberto a novas experiências, estar informado sobre a cultura da língua-alvo que está a ensinar e preocupar-se em saber mais sobre a cultura do seu próprio país e dos seus próprios alunos, integrando esses conhecimentos em diferentes situações de aprendizagem (Santos, 2004). O professor de LE “ne doit pas nécessairement avoir une expérience du pays étranger, ou être un expert sur celle-ci, mais sa tâche consiste à aider les élèves à poser des questions, et à interpréter les réponses” (Conseil de l’Europe, 2002, p. 18). Atendendo a que o aluno não é “tábua rasa”, o professor é solicitado a considerar as suas experiências e conhecimentos prévios, assim como a diversidade cultural em sala de aula, rentabilizando estes aspetos no processo de aquisição da nova língua (Mireles & Almeida filho, 2010).

Na aprendizagem de LE, assumem destaque os recursos pedagógicos utilizados, entre os quais os manuais escolares, que podem constituir dispositivos importantes para desenvolver competências comunicativas e interculturais, ajudando o aluno a sair de si e ir ao encontro do outro, numa educação de qualidade que favorece a inclusão e a participação ativa numa cultura democrática. Nas atividades didáticas a desenvolver, assume especial relevo o recurso a documentos autênticos, literários e não literários, ou seja, textos que representam usos sociais da linguagem e que não foram preparados para usos pedagógicos. Como sublinha Bendiha (2013), “le document authentique, ce permet à l’apprenant d’être confronté à la réalité de la langue utilisée dans une situation de communication réelle, empruntée à la vie quotidienne” (p. 33). Bérard (1991) alega três razões para o uso de documentos autênticos na aula de LE: contacto com usos sociais da língua, o que confere realismo às aprendizagens linguísticas e culturais; motivação, na medida em que o aluno experiência sente que o que aprende é útil e se relaciona com a sua experiência de vida; promoção da autonomia de aprendizagem, uma vez que o aluno desenvolve capacidades e estratégias que pode expandir fora da sala de aula, por exemplo em contato com a rádio, o cinema ou a imprensa escrita. Segundo Guimarães (2004) e Tagliante (2006), o uso de textos autênticos favorece a espontaneidade na comunicação, preparando o aluno para um uso fluente da língua dentro e fora da sala de aula. O

professor de LE deve ter a preocupação de utilizar e de propor a criação deste tipo de documentos sempre que necessário. Por exemplo, pode propor atividades de compreensão e/ou produção de textos como notícias e artigos de jornal, artigos de revista, poemas, contos, cartas, cartazes, cardápios, instruções, programas de eventos, documentários em vídeo, etc. Podem também usar-se diversos suportes tecnológicos para a compreensão e a produção de textos autênticos orais e escritos, como a rádio, a televisão, o gravador ou o computador (correio eletrónico, teleconferência, vídeos, etc.) (Conselho da Europa, 2001).

Desde sempre, um dos recursos mais utilizados pelo professor e pelos alunos é o manual escolar. Tradicionalmente, o manual escolar tinha a função principal de transmissão de conhecimentos, mas hoje representa um recurso pedagógico capaz de desenvolver competências no aluno e constitui uma ferramenta pedagógica importante que auxilia no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o Plano Estratégico da Educação (2020-2029) em Moçambique, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) distribuiu milhões de livros didáticos aos alunos do ensino primário, visando colmatar a incapacidade financeira da maioria dos encarregados de educação, incentivar o ensino e reduzir a taxa de abandono escolar. Todos os alunos devem receber o livro de distribuição gratuita. Porém, para o ensino secundário geral, os encarregados de educação devem comprar o manual, o que nem sempre acontece por falta de meios financeiros por parte de muitas famílias moçambicanas, o que afeta negativamente os processos de ensino e aprendizagem.

Segundo o MINED (2007), o princípio flexibilidade do currículo do ensino secundário geral preconiza que o manual escolar é um recurso didático-pedagógico, concebido por ano ou ciclo de ensino. Desse modo, a elaboração dos manuais deve respeitar os diferentes ciclos, a fim de facilitar a prática pedagógica e a aquisição de competências. O PGESG (2007) advoga que “os programas de ensino, os materiais escolares, sobretudo o livro do aluno e o manual do professor são instrumentos que facilitam o trabalho do professor, ajudando e mostrando as possibilidades de abordagem integrada das diferentes unidades temáticas” (p. 17). O currículo do ensino secundário geral (2007) refere que todo o manual deve fornecer pistas que conduzam a uma reflexão e autoavaliação de todos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem: professores, organizadores de cursos, autores de currículos. No caso do ensino de LE, os manuais devem estar alinhados com tendências atuais da didática das línguas, constituindo um auxiliar pedagógico importante que determina modos de ensinar e aprender a LE (INDE, 2007). Para além do manual escolar, o professor é também incitado a pesquisar outras fontes de informação diversificadas, como forma de inovar o ensino e promover a autonomia dos alunos.

Sob ponto de vista de Séguin (1989, p. 22), o manual assume três funções principais nos processos de ensino-aprendizagem: seleção e organização dos saberes a adquirir numa dada disciplina; redução e simplificação do conhecimento, de forma a torná-lo acessível aos alunos; priorização de determinadas ideologias do conhecimento em detrimento de outras. No caso da educação em línguas, o último aspeto pode referir-se, por exemplo, ao modo como o manual representa as línguas e culturas, ao facto de promover ou limitar uma abordagem intercultural, ou à presença ou ausência de atividades que promovam a autonomia dos alunos.

O manual, para além de ser uma ferramenta útil em sala de aula, deverá exercer as funções de orientação e acompanhamento do estudo fora do ambiente escolar (Correia, 2016). Mendes (2016) aponta alguns aspetos positivos da utilização dos manuais escolares no processo de aprendizagem:

- são compêndios de vários saberes que devem ser trabalhados, compreendidos e adquiridos por todos aqueles que se encontram em formação;
- fornecem uma estrutura e um plano de estudo a um programa completo, organizando-se em unidades de trabalho que apoiam o ensino e a aprendizagem;
- uniformizam a instrução e mantêm a igualdade de acesso de todos os alunos ao mesmo corpo de saberes;
- fornecem uma variedade de atividades e recursos de ensino e de aprendizagem (caderno de exercícios, CD, vídeos e guias de ensino);
- são eficientes, economizam tempo e ajudam os professores inexperientes na prática pedagógica, para quem podem constituir meios de formação;
- possuem altos padrões de design e produção que os tornam apelativos para o aluno.

Contudo, também são apresentadas limitações do uso de manuais:

- são frequentemente utilizados como única fonte de informação e conhecimento;
- podem conter uma linguagem pouco autêntica, não representativa do uso real da língua;
- podem conter conteúdos desatualizados, o que pode originar uma partilha de informação ultrapassada e irrelevante para os alunos;
- podem apresentar uma visão distorcida ou idealizada do mundo e falhar em apresentar problemas reais;

- podem não considerar o conhecimento prévio dos alunos, apresentando um nível de exigência demasiado elevado ou demasiado baixo;
- podem não refletir as necessidades dos alunos, sobretudo quando são produzidos para mercados globais.

Assim, o professor deve procurar recursos alternativos. O facto de vivermos num mundo digital oferece possibilidades inúmeras para a utilização de recursos de aprendizagem atualizados, nomeadamente documentos autênticos, que podem proporcionar aos alunos uma aprendizagem concreta e inovadora. O uso de recursos digitais obriga o professor a estar constantemente atualizado de modo a saber utilizá-los em sala de aula (Vaz, 2014).

Finalmente, importa salientar a natureza reflexiva e dialógica de abordagens comunicativas e interculturais, nas quais deve haver espaços de diálogo acerca do que os alunos aprendem, permitindo-lhes expor pontos de vista, confrontar ideias ou refletir sobre progressos e dificuldades do dia-a-dia na sala de aula. A sala de aula deve ser um lugar onde os alunos são incentivados a trocar experiências e a entrar progressivamente na dinâmica comunicativa, não se restringindo a responder às perguntas formuladas pelo professor (Vieira, 2015). Este deve fomentar uma aprendizagem baseada na experiência da negociação, que permite o aluno falar sobre a sua trajetória de aprendizagem (Meireles & Almeida Filho, 2010). Integra-se aqui o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação dos alunos, com o objetivo de os levar a analisar o seu trabalho com sentido crítico, através da autorregulação. Integra-se também aqui a avaliação formativa das competências dos alunos, nomeadamente pela análise das suas produções e feedback construtivo às suas aprendizagens. Assim, o professor assume uma postura democrática, procurando criar condições para o florescimento de diversas formas de aprender na LE.

Em síntese, na presente investigação defende-se uma abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras, no âmbito da qual se valorize o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, no quadro mais vasto de uma pedagogia centrada no aluno e promotora da sua autonomia. É para este último aspeto que se volta agora a atenção.

## **2.2 Pedagogia para a autonomia**

A defesa de uma pedagogia para autonomia na aprendizagem da LE tem ganho destaque ao longo dos anos (ver, por exemplo, Andrade & Pinho, 2010; Benson & Voller, 1997; Franco, 2013; Freire, 1996;

Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007). Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007) indicam que o aluno autônomo é aquele que é capaz de decidir a maneira como aprende na construção do novo conhecimento, gerindo a sua própria aprendizagem dentro da sala e fora dela, de modo a atingir objetivos de aprendizagem. Benson e Voller (1997) referem que a autonomia pode ser desenvolvida sob três perspectivas: *técnica*, relativa à aquisição e mobilização de estratégias de aprendizagem, *psicológica*, relacionada com o envolvimento (meta)cognitivo dos alunos na aprendizagem, e *política*, que implica o controlo dos alunos sobre os conteúdos e processos da aprendizagem. Todas estas dimensões são importantes para conferir ao aluno um papel central na aprendizagem, devendo ser promovidas pelo professor enquanto facilitador do aprender a aprender.

Os alunos nem sempre estão preparados para determinar o modo como aprendem e precisam de ser apoiados a desenvolver essa capacidade para melhorarem a sua eficácia enquanto aprendentes da LE (Martins, 2010; Thanasoulasm, 2000). Assim, considera-se a necessidade de promover as suas competências de aprender a aprender, no sentido de os tornar cada vez mais capazes de tomar decisões e definir prioridades em relação à sua aprendizagem: o *que aprender, quando, porquê e como*. Formar para a autonomia é essencial, pois permite ao aluno aprender a pensar criticamente e a tomar decisões informadas, desenvolvendo competências de aprendizagem ao longo da vida. Vieira (2010, p. 26) distingue uma pedagogia da dependência de uma pedagogia para a autonomia, considerando os pressupostos, finalidades e traços processuais dessas abordagens, conforme o Quadro 2.

**Quadro 2. Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia (Vieira, 2010)**

	<b>REPRODUÇÃO</b> <i>PEDAGOGIA DA DEPENDÊNCIA</i>	<b>TRANSFORMAÇÃO</b> <i>PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA</i>
PRESSUPOSTOS 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 académica 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 proativa 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> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno: teorias, estilos, necessidades, estratégias, hábitos, experiências anteriores, sistema</li> </ul>

---

<ul style="list-style-type: none"> <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>▪ apreciativo</li> <li>▪ Clima tendencialmente democrático e informal</li> <li>▪ Participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projetos 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 pedagogia da dependência tem uma orientação reprodutora, assentando numa abordagem transmissiva centrada na figura de autoridade do professor e no desenvolvimento de competências académicas dos alunos, ao passo que uma pedagogia para a autonomia assume uma orientação transformadora, que implica processos de negociação pedagógica e uma atenção particular às competências de aprendizagem dos alunos, implicando um clima de aprendizagem mais democrático. Nos contextos de supervisão, como vimos acima, importará trabalhar com os estagiários no sentido de aproximar as suas práticas a esta segunda orientação.

Vieira (2010) e Vieira e Moreira (2011) propõem uma definição dos papéis do aluno e do professor numa pedagogia para a autonomia, apresentada no Quadro 3 (Vieira e Moreira, 2011, p. 13), podendo concluir-se que este tipo de pedagogia implica que o professor seja um profissional reflexivo e aberto à inovação, apoiando os alunos no desenvolvimento de capacidades de reflexão, experimentação de estratégias de aprendizagem, regulação da aprendizagem e negociação. Pressupõe-se que o desenvolvimento destas capacidades implica centrar o ensino na aprendizagem, promovendo uma participação ativa dos alunos no desenvolvimento de competências de comunicação e de aprender a aprender. Pressupõe-se, ainda, que o professor é um agente educativo informado, crítico e inovador, capaz de avaliar a sua prática com base em evidências recolhidas, numa aproximação a processos de investigação-ação.

Uma pedagogia para a autonomia no ensino de uma LE deve integrar uma abordagem comunicativa e intercultural. A este propósito, Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007, pp. 7-14) explicam que ela deverá incorporar os seguintes princípios gerais do ensino de línguas:

- Criar um ambiente natural de aprendizagem da língua
- Tratar a língua de forma holística
- Colocar ênfase no conhecimento implícito e explícito da língua

- Colocar enfoque no sentido e na forma
- Criar uma sala de aula rica em termos de aquisição
- Tomar em consideração o “programa interno” dos alunos
- Fornecer feedback ao erro
- Promover o desenvolvimento da competência intercultural

**Quadro 3. Papéis do aluno e do professor numa pedagogia para a autonomia (Vieira & Moreira, 2011)**

PAPÉIS DO ALUNO	PAPÉIS DO PROFESSOR
<p><b>1. Reflexão</b> (sobre o conteúdo e o processo de aprendizagem)</p> <p><i>Consciencialização do conteúdo</i> Relativa a dimensões do conteúdo da disciplina</p> <p><i>Consciencialização processual</i> Relativa a processos de aprendizagem da disciplina: sentido de autocontrolo, atitudes, representações, crenças, preferências e estilos, finalidades e prioridades, estratégias e tarefas de aprendizagem, processo didático...</p> <p><b>2. Experimentação</b> (de estratégias de aprendizagem) Descobrir e experimentar estratégias na aula Usar estratégias fora da aula Explorar recursos/situações (pedagógicos/não-pedagógicos)</p> <p><b>3. Regulação</b> (de experiências de aprendizagem) Regular/ avaliar atitudes, representações, crenças, conhecimento e capacidade estratégicos, resultados e progressos da aprendizagem Identificar problemas e necessidades de aprendizagem Fazer planos de aprendizagem Avaliar o processo didático e o seu contexto</p> <p><b>4. Negociação</b> (co-construção de experiências de aprendizagem) Trabalhar em colaboração com os pares Trabalhar em colaboração com o professor Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender a disciplina e o seu papel no currículo</li> <li>▪ Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia</li> <li>▪ Conceber o ensino da disciplina como uma atividade indagatória e exploratória</li> <li>▪ Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário)</li> <li>▪ Partilhar teorias e práticas pedagógicas com os pares</li> <li>▪ Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos, envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)</li> <li>▪ Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos</li> <li>▪ Reconhecer e aceitar que os alunos 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</li> <li>▪ Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interativa da cultura da sala de aula</li> <li>▪ Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos</li> <li>▪ Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, observação, questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.)</li> <li>▪ Analisar a informação recolhida com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem</li> <li>▪ Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da autoavaliação)</li> </ul> <p>(...)</p>

A realização de tarefas comunicativas assume um papel de destaque no desenvolvimento da autonomia do aluno como utilizador da língua. Para realizar uma tarefa comunicativa, o aluno recorre a estratégias que estão à sua disposição para escolher a forma conveniente de a abordar, sendo



fundamental compreender os requisitos da tarefa e ter acesso aos recursos necessários para a sua realização (Lahire, 2001; Tian, 2014). A execução de uma tarefa envolve a ativação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de ações significativas num determinado domínio (Amoras, 2012). Implica o recurso a estratégias de aprendizagem, que se dividem em três categorias: estratégias cognitivas, relativas ao processamento da informação em tarefas linguísticas específicas, estratégias metacognitivas, relativas à reflexão sobre a aprendizagem e à capacidade de regular a aprendizagem, e estratégias socioafetivas, ligadas à atividade social e de interação com os outros (Portela, 2016). Estas estratégias permitem ao aluno desenvolver uma aprendizagem autónoma. Outro elemento fundamental na aprendizagem autónoma é a aprendizagem cooperativa (Brini, 2003; David, 2017). No trabalho em grupo, todos os membros são solicitados a colaborar, negociar, partilhar e superar obstáculos, desenvolvendo competências de cooperação e solidariedade em torno de um objetivo comum. O trabalho do grupo ajuda os alunos a (re)construir significados, pensamentos e sentimentos, visto que oferece mais oportunidades de expressão. Ajuda-os na compreensão de conteúdos e na resolução das tarefas, privilegiando uma aprendizagem personalizada e ajustada a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, dando respostas adequadas à diversidade na sala de aula. A heterogeneidade dos grupos favorece relações de interdependência positiva, na base das quais todos aprendem, ainda que mobilizado competências diferenciadas.

No mundo atual, complexo e em constantes mudanças, ao professor é exigido que adote abordagens de ensino que conduzam à autonomia (Duval, 2018; Nunes & Silveira, 2015). Neste sentido, Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007) sugerem um conjunto de princípios que devem ser desenvolvidos pelos professores de línguas, entre os quais destacamos os seguintes:

- Encorajar a responsabilidade, a escolha e o controlo flexível
- Facultar oportunidades para aprender a aprender e para a autorregulação
- Desenvolver a motivação intrínseca
- Aceitar e favorecer a diferenciação da aprendizagem
- Promover a interação conversacional
- Promover a indagação reflexiva

Destacamos aqui o aprender a aprender e a autorregulação, na medida em que contribuem para formar alunos conscientes e críticos na sua aprendizagem, capazes de identificar dificuldades e resolver problemas. Ao criar o hábito de aprender a aprender, o aluno torna-se capaz de regular a sua

atividade cognitiva através do envolvimento em tarefas de reflexão sobre o desempenho, identificando pontos fortes e fracos do seu trabalho e perspectivando estratégias que lhe permitam melhorar o desempenho no futuro. Afirmam os autores:

Aprender a aprender promove a capacidade de os alunos refletirem sobre e verbalizarem o seu próprio processo de aprendizagem, por intermédio de atividades de meta-aprendizagem que melhorem a eficácia do ato de aprender (...). O propósito é dar aos alunos a oportunidade de reunir os seus pensamentos respeitantes ao processo de aprendizagem da língua, e, por conseguinte, adquirir um novo tipo de consciência que pode resultar em níveis mais elevados de motivação e eficácia. Um enfoque explícito no aprender a aprender ajuda os alunos a desenvolver ferramentas de aprendizagem e a tornarem-se mais eficientes, uma vez que facilita o desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem. Também lhes permitirá desenvolver *competências de aprendizagem ao longo da vida*, as quais incluem a capacidade de lidar com o inesperado, fazer escolhas informadas, desenvolver competências de observação, desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes e construir conhecimento na interação com o mundo. (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007, p. 55)

Neste âmbito, assume especial destaque o conhecimento metacognitivo do aluno, que pode reportar-se a si próprio e ao seu processo de aprendizagem de línguas (Como aprendo? Quais são as minhas crenças sobre a aprendizagem?...), à tarefa de aprendizagem que tem em mãos (O que preciso de fazer? Que estratégias posso usar?...), ou às estratégias de aprendizagem que pode usar, as quais podem ser de natureza cognitiva (por ex., fazer inferências), metacognitiva (por ex., monitorizar o desempenho numa tarefa) ou socioafetivas (por ex., pedir ajuda face a dificuldades sentidas) (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007). Franco (2013) argumenta que na fase inicial da aprendizagem da LE os alunos dependem muito da orientação do professor para escolher as estratégias mais adequadas, o que requer diálogo e reflexão acerca do modo como aprendem e podem aprender. Por exemplo, se queremos que os alunos saibam redigir um resumo ou uma carta, será importante ensinar-lhes as características destes tipos de texto, por exemplo através da análise de bons e maus exemplos, desenvolvendo assim a sua competência discursiva, assim como indicar estratégias que podem ajudá-los a produzi-los de forma eficaz, por exemplo através do fornecimento de guiões de apoio sobre como fazer um resumo ou como escrever uma carta, que podem usar para realizar essas tarefas e autorregular o seu desempenho. As estratégias de autorregulação contribuem para desenvolver o que no QECRL (Conselho da Europa, 2001) se designa como “capacidades de estudo”, as quais integram aspetos diversificados como manter a atenção, compreender as tarefas a realizar, organizar e utilizar materiais para uma aprendizagem autodirigida, identificar e resolver dificuldades, ou cooperar com os colegas.

O desenvolvimento da capacidade de autorregulação também requer que os alunos procedam frequentemente à autoavaliação e à avaliação do ensino, refletindo sobre o modo como aprendem e como são ensinados, o que permite ao professor conhecer melhor os processos de aprendizagem dos alunos e ajustar as suas estratégias de ensino às suas necessidades, conferindo aos alunos um papel central na aprendizagem e no ensino. Este aspeto prende-se com o princípio da indagação reflexiva referido por Jiménez Ray, Lamb e Vieira (2007), na medida em que possibilita que professores e alunos indaguem as suas práticas para as melhorar. No caso dos alunos, a reflexão poder ser potenciada pelo diálogo, pelo uso de questionários de opinião ou pelo recurso a estratégias como o diário e o portefólio de aprendizagem. No caso do professor, como vimos no capítulo anterior, são diversas as estratégias que podem promover a sua reflexão sobre a prática e que podem ser desenvolvidas desde logo na sua formação inicial. Como referem os mesmos autores,

A necessidade de indagação reflexiva da prática tem implicações para os programas de formação profissional, nos quais deveriam ser criadas condições para que os professores desenvolvam uma compreensão crítica da educação em línguas, indaguem as suas próprias teorias e práticas, desvendem e desafiem constrangimentos situacionais, desenvolvam planos de ação autodeterminados, se envolvam num diálogo profissional com outras pessoas, avaliem processos e resultados de aprendizagem e participem na disseminação de experiências pedagógicas. (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007, p. 60)

Assim, Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007) defendem que uma pedagogia para a autonomia também contribui para o desenvolvimento da autonomia do professor, que desenvolve a sua capacidade de pensar e agir criticamente em favor da autonomia dos seus educandos. Com efeito, apresentam uma conceção comum para a autonomia dos alunos e do professor, definindo-a como a *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* (Jiménez Raya, Lamb e Vieira, 2007, p. 2). A autonomia do professor refere-se ao seu papel potencialmente transformador na educação e na sociedade. A autonomia do professor e do aluno são dois aspetos que andam entrelaçados, o que significa que não faz muito sentido falar de uma sem considerar a outra.

Em concordância com Martins (2017), no desenvolvimento pessoal da autonomia, é imprescindível que os alunos estabeleçam relações entre conhecimentos integrados em diferentes áreas de interesse, conforme as competências a adquirir ao longo da aprendizagem. Esse processo estimula o aluno a desenvolver a motivação e autorregular a sua aprendizagem. Nesse processo, reforça-se que a

interação entre o professor e o aluno é crucial na busca de estratégias que possam ajudar o aluno a gerir o seu próprio conhecimento. Aqui, importa referir o princípio da interação conversacional, igualmente importante numa abordagem comunicativa e intercultural no ensino de LE. Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007, p. 59) consideram que uma pedagogia para a autonomia contribui para “intensificar o poder discursivo dos alunos à medida que estes se envolvem em interações significativas, entre eles e com o professor”, defendendo a criação de ambientes democráticos em que “a comunicação se torna exploratória e dependente das expectativas, interesses e preocupações de todos”. Isto implica que exista liberdade de expressão, respeito pelo outro e atenção à diversidade, valores essenciais de uma educação intercultural e do desenvolvimento de competências de cidadania. Também implica investir na promoção da aprendizagem cooperativa em sala de aula (David, 2017), criando espaços para a negociação de ideias e decisões entre os alunos.

Um aspeto a ser ressaltado numa pedagogia para autonomia no ensino de línguas é a promoção da motivação intrínseca do aluno, aquela que tem origem no interior do indivíduo, que tem como centro a pessoa e que implica o prazer de aprender a LE sem necessidade de obter uma recompensa externa. A motivação extrínseca produz-se fora do indivíduo e tem como centro de atenção os resultados obtidos e não os processos de aprender. Este tipo de motivação está ligado a compensações externas, como por exemplo receber elogios, prémios, etc., e também pode estimular a vontade de aprender e trazer sucessos na aprendizagem (Bérard, 1991; Kraviski & Bergmann, 2006; Miccoli, 2005). Contudo, a motivação extrínseca, por si só, pode não garantir o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida, pelo que uma pedagogia para a autonomia deverá preocupar-se, sobretudo, com o desenvolvimento da motivação intrínseca. É importante que o aluno se interesse pela língua e pela sua aprendizagem, desenvolva a autoconfiança e a autoestima, uma vez que as suas atitudes influenciam a forma como constrói o seu saber e a sua relação com os outros. De acordo com Schneider (2010), a motivação dos alunos vai-se construindo na medida em que mostram empenho nas atividades, ajudando a aumentar também a motivação do professor. O aluno motivado manifesta atitudes positivas face à aprendizagem, envolve-se nas tarefas e usa estratégias para desenvolver novas capacidades e conhecimentos, revelando curiosidade e autodeterminação.

Se a motivação é importante para o desenvolvimento da autonomia, esta é igualmente importante para o desenvolvimento da motivação. Para promover a motivação intrínseca, o professor deve apoiar a capacidade de o aluno trabalhar de modo cada vez mais autónomo, de forma individual ou colaborativa, proporcionando-lhe oportunidades de busca de conhecimento e de novas aprendizagens. Por outro lado, deve promover a sua capacidade de aprender a aprender a LE, fornecendo-lhe

ferramentas para gerir a aprendizagem. É também necessário diversificar as estratégias de ensino e fornecer situações e materiais que suscitem o interesse e a predisposição dos alunos para desenvolverem e explorarem as suas aquisições linguísticas (Lima, 2007). Por outro lado, deverá ajudar o aluno a desenvolver a sua autoestima e autoconfiança, de forma a promover atitudes positivas perante o processo da aprendizagem da LE. Assim, o professor da LE deve manifestar afeição, mostrar sensibilidade e interesse aos seus alunos, encorajando a sua participação ativa na aula e assumindo uma atitude positiva face ao erro, apoiando os alunos nas dificuldades e encorajando-os a progredir.

Numa pedagogia para a autonomia, a avaliação das aprendizagens assume um papel distinto do papel que assume numa pedagogia mais reprodutora e focada na transmissão de conteúdos e validação de aprendizagens através dos testes. De acordo com Vieira & Moreira (1993), as práticas alternativas à avaliação por teste, mais formativas e centradas no processo de aprender a LE, mais participadas pelos alunos e mais promotoras de capacidades de autorregulação, integram atividades de avaliação das competências de comunicação e de aprendizagem dos alunos, colocando a tónica na autoavaliação. Podem incidir em dimensões do aluno (expectativas, hábitos de estudo, atitudes face à LE...), dos processos de aprendizagem (leitura, escrita, interação...) ou dos processos didáticos (atividades e matérias didáticos utilizados, comunicação na aula, problemas de indisciplina...).

Os instrumentos de avaliação formativa podem ser variados, por exemplo, questionários, fichas de trabalho, projetos, relatórios, cadernos, diários, portefólios ou grelhas de observação dos alunos. Os critérios de avaliação devem reportar-se às competências a desenvolver, incluindo as competências de comunicação e de aprendizagem, de forma a possibilitar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, visto que esses critérios expressam a forma como o aluno aprendeu ou precisa aprender (Rampazzo, 2011).

Um dos instrumentos recomendados pelo Conselho da Europa numa educação multilingue e intercultural, em articulação com os princípios do QECRL (Conselho da Europa, 2001), é o Portefólio Europeu de Línguas, o qual integra três componentes – o passaporte de línguas, a biografia linguística e um dossier de evidências das aprendizagens. A autoavaliação é uma componente central deste portefólio, sendo efetuada a partir dos descritores do QECRL para a compreensão e produção orais e escritas. O portefólio pode incidir em diversas vertentes da aprendizagem das línguas, mais numa ou noutra de acordo com as prioridades locais:

- si la mise en évidence de la synergie entre l'apprentissage de différentes langues est une priorité, on peut accorder davantage d'importance à la réflexion métalinguistique sur le fonctionnement des langues, leur utilisation et l'élaboration de stratégies d'apprentissage pouvant être utilisées d'une langue à l'autre, etc.

- si la diversité linguistique est une priorité, le modèle peut choisir de consacrer davantage de pages à l'environnement linguistique de l'apprenant, aux expériences linguistiques et interculturelles et au rôle de médiation entre langues et cultures, etc.
- si l'on veut mettre l'accent sur le développement de l'autonomie de l'apprenant, on peut alors accorder une plus grande importance à la réflexion sur la notion d'apprendre à apprendre, la fixation d'objectifs et l'auto-évaluation, etc.
- s'il s'agit de promouvoir l'apprentissage interculturel, il convient d'accorder une plus grande importance aux rencontres interculturelles, tant directes qu'indirectes (par la lecture ou par l'intermédiaire d'autres médias), et à la réflexion sur les comportements, attitudes et stratégies, etc. (<https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography>)

Contudo, a elaboração de portefólios não tem de seguir o modelo proposto pelo Conselho da Europa. Não existe um modelo único para a construção de portefólios na educação em línguas. Em geral, trata-se de um instrumento que contém trabalhos dos alunos e reflexões sobre a aprendizagem, constituindo um meio que estimula o aluno a desenvolver capacidades para a construção do conhecimento de forma autónoma. Para que este instrumento seja executável para o aluno, será necessário adequá-lo aos objetivos e conteúdos da aprendizagem, com a orientação e monitorização do professor. O uso do portefólio como instrumento de aprendizagem e avaliação ajuda a desenvolver a capacidade de organização da informação e de seleção de materiais mais significativos da aprendizagem, favorecendo a capacidade de reflexão e autoavaliação das aprendizagens (Vieira, 2015).

Entre os instrumentos de autoavaliação, destaca-se o uso de questionários em diferentes formatos (questionários de opinião, listas de verificação do uso de estratégias de aprendizagem, guiões de reflexão...), que permitem ao aluno refletir de forma crítica e tomar decisões em relação ao que aprende, como e quando aprende, favorecendo a regulação das aprendizagens. Vieira e Moreira (1993) apresentam inúmeros exemplos destes instrumentos, sugerindo que os resultados da sua aplicação sejam discutidos com os alunos sempre que necessário, envolvendo-os na reflexão coletiva sobre as aprendizagens.

Vieira (2011) ressalta que avaliação e metodologia de ensino são dois elementos inseparáveis, sendo necessário que o professor seja coerente na sua aplicação, com o intuito de regular os processos de ensino e de aprendizagem. Por isso, o professor deverá fornecer o feedback positivo e contínuo com a finalidade de ajudar o aluno a compreender as suas dificuldades e progressos, apresentando uma informação objetiva sobre o seu desempenho nas tarefas e promovendo mudanças na sua maneira de aprender. A avaliação deve ser essencialmente formativa, encarada como um estímulo para a aprendizagem dos alunos. Sob essa ótica, o erro é considerado um elemento integrante da aprendizagem e representa uma fonte de informação importante para o professor, permitindo-lhe formular possibilidades de orientação dos alunos e adequar o seu ensino às suas necessidades.

O Conselho da Europa (2001) sugere que a correção do erro deve ser imediata apenas quando afeta a comunicação ou quando as atividades incidem sobretudo na forma linguística (por ex., em exercícios de gramática), e pode ser feita pelo professor ou por outros alunos; sugere ainda que os erros identificados sejam utilizados para preparar estratégias e materiais didáticos que respondam às necessidades dos alunos. Pode acrescentar-se que o erro pode ser objeto de análise por parte do aluno, desenvolvendo a sua capacidade de reflexão metalinguística e a sua capacidade de autocorreção e correção colaborativa, elementos importantes da sua autonomia enquanto falantes da LE (Poltorak, 2015). Assim, uma vez que o erro é considerado um fenómeno natural do processo de aprendizagem, os professores de LE deverão adotar uma atitude de tolerância em relação aos erros dos alunos. Os erros produzidos pelos alunos são o resultado de aproximações à norma da língua, indicadores de um estágio da aprendizagem, e devem ser considerados como uma forma de construção do saber e fonte de aprendizagens (Nogaro & Granella, 2004). O professor tem de compreender que o aluno é participante ativo do processo de aprendizagem não deve ser punido por cometer erros (Lima & Filho, 2013). Dar voz aos alunos significa também dar-lhes confiança e liberdade no uso da LE, ajudando-os a expressar-se com cada vez maior clareza em situações de comunicação. A este propósito, importa também referir que o uso da língua materna não deve ser banido da sala de aula, podendo apoiar as aprendizagens em diversas situações, nomeadamente para a reflexão sobre a língua e o processo de aprendizagem, uma componente central da autonomia. Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007) associam a questão do uso da língua materna ao princípio da interação conversacional, afirmando o seguinte:

Um domínio fraco da língua estrangeira constitui um constrangimento à interação conversacional e pode tornar-se num impedimento à reflexão verbal sobre a língua e o processo de aprendizagem. Uma pedagogia para a autonomia requer que os professores determinem as circunstâncias em que a língua materna se pode tornar num *instrumento de emancipação*, e o seu uso deve ser planeado cuidadosa e intencionalmente. Recusar o uso da língua materna com base na ideia de que pode estorvar a aprendizagem da língua estrangeira pode transformar a *própria* língua estrangeira numa ferramenta que descapacita os alunos. Trata-se de uma questão controversa que requer uma consideração séria e mais investigação, tanto em espaços de aula monolíngues como multilíngues (p. 59).

Em suma, desenvolver uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas estimula um pensamento crítico orientado para a ação nos alunos e nos professores, promovendo a construção de uma visão crítica da educação e a promoção da inovação pedagógica. Contudo, importa salientar que este tipo de abordagem pode encontrar diversos obstáculos nos contextos educativos, exigindo atitudes de persistência e a noção de que o que é possível fazer nem sempre corresponderá ao nosso ideal

(Jardilino & Barbosa, 2012; Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007; Vieira, 2010; Vieira & Moreira, 2011). Vieira (2010, p. 31) apresenta um conjunto de possíveis fatores de constrangimento ao desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, apresentados o Quadro 4, relativos ao contexto, ao professor e ao aluno.

**Quadro 4. Fatores de constrangimento ao desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 2010)**

---

*Fatores relativos ao contexto*

---

- ❑ Valores (políticos, socioculturais, educacionais): competitividade, individualismo, eficácia, normalização, resignação, obediência à autoridade...
- ❑ Tendências e tradições da educação escolar: políticas educativas centralizadoras, currículos-mosaico, manuais normalizadores da aprendizagem, exames externos, fragmentação do tempo de aprendizagem, número de alunos por turma e de turmas por professor, falta de recursos e espaços educativos, isolamento profissional dos professores, falta de tempo para refletir e investigar a prática.....
- ❑ Cultura institucional: hierarquização de papéis, regulamentação excessiva, burocratização do trabalho do professor, prestação de contas...
- ❑ Expectativas da família ou da comunidade sobre o papel da escola: visão do professor como transmissor de conhecimentos, do aluno como recetor passivo, da avaliação como forma de seleção, do castigo e da recompensa como formas de educação...

---

*Fatores relativos ao professor*

---

- ❑ Formação profissional (inicial/ contínua): académica, aplicacionista (não reflexiva)
- ❑ Experiência anterior como aluno: centrada na autoridade do professor e do conhecimento
- ❑ Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução
- ❑ Práticas de ensino: centradas na autoridade do professor e do conhecimento
- ❑ Atitudes face à profissão: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...
- ❑ Biografia pessoal: fatores relativos à personalidade, condições e percursos de vida...que podem condicionar negativamente o professor

---

*Fatores relativos ao aluno*

---

- ❑ Experiência anterior de aprendizagem: centrada na autoridade do professor e do conhecimento
  - ❑ Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução
  - ❑ Práticas de aprendizagem: dependentes da autoridade do professor e do conhecimento
  - ❑ Atitudes face à escola: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...
  - ❑ Biografia pessoal: fatores relativos à personalidade, condições e percursos de vida...que podem condicionar negativamente o aluno
- 

Como afirma a autora, estes fatores limitam a ação dos professores, tal como limitam a ação dos formadores, mas a sua existência também justifica o empreendimento de esforços no sentido de os colmatar. Nesse sentido, torna-se essencial promover a formação de professores reflexivos, desde logo nos cursos de formação inicial e, em particular, no âmbito do estágio. Os (futuros) professores podem usar a reflexão como instrumento para a crítica e a reconstrução social, no sentido de promover a mudança em direção a práticas de educação de orientação mais humanista e democrática, encaminhando o trabalho pedagógico através do diálogo e da participação ativa dos alunos, com vista a incentivar a sua autonomia. A mudança na escola começa a partir da mudança pessoal, criando



hábitos de questionamento, pesquisa, cooperação e diálogo, e os contextos de formação podem promover esses hábitos, com efeitos na qualidade das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento profissional do professor.

Terminado o enquadramento teórico do estudo, passamos a apresentar, no capítulo seguinte, o contexto onde foi realizado.

## **CAPÍTULO 3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO**

Neste capítulo, procede-se à contextualização do estudo em três vertentes: a formação inicial de professores em Moçambique e na UniLicungo (ponto 3.1); a supervisão pedagógica no estágio das licenciaturas em ensino dessa instituição (ponto 3.2); o ensino de Francês nas escolas e a formação de professores na universidade (ponto 3.3). Apresentam-se elementos relativos a estas dimensões contextuais, enquadrando-as em políticas nacionais e relacionando-as pontualmente com algumas perspetivas teóricas.

### **3.1 A formação inicial de professores em Moçambique e na UniLicungo**

O Sistema Nacional de Educação em Moçambique (Anexo 1) integra seis subsistemas, nomeadamente: Pré-Escolar; Educação Geral; Educação Profissional; Educação e formação de Professores e Ensino Superior. O ensino primário (EP) vai da 1ª à 7ª classes, dividindo-se em dois ciclos: 1º ciclo (1ª à 5ª classes) e 2º ciclo (6ª e 7ª classes). O ensino secundário geral (ESG) vai da 8ª à 12ª classes, dividindo-se também em dois ciclos: 1º ciclo (8ª à 10ª classes) e 2º ciclo ou pré-universitário (11ª e 12ª classes). O ensino superior está aberto apenas a graduados de nível secundário geral, equivalente 12ª classe.

Em 2018, foi aprovada a Lei nº18/2018, de 28 de dezembro, resultante da revisão da Lei nº6/92 (promulgada em 1992, em substituição da Lei 4/83 de Março do SNE), a qual determina uma escolaridade obrigatória de 9 classes (1ª a 9ª classe). A escolaridade obrigatória é gratuita, mas no 2º ciclo do ESG a escolaridade é paga, exceto para famílias desfavorecidas, desprovidas de meios financeiros, devendo os encarregados de educação apresentar uma declaração emitida pelas estruturas do bairro onde o aluno reside, a fim de pertencerem a ação social.

Importa sublinhar que no ESG, contexto a que o estudo se reporta, as turmas são numerosas, dependendo da capacidade da sala de aulas, onde podemos ter em média 50 a 90 ou mais de 100 alunos por turma. Isso tem sido usado como forma de incluir o maior número possível de alunos e garantir o direito à educação, embora gere dificuldades ao nível da gestão das atividades e das aprendizagens. Ao longo da formação inicial de professores, os estudantes são sensibilizados a ter em conta a realidade do ensino em Moçambique. No ato de planificação, o professor deverá adotar estratégias de ensino que visam colocar o aluno no centro da aprendizagem, considerando também o fenómeno das turmas numerosas, sendo estes grandes desafios que se colocam aos professores (PCESG, 2007).

Têm existido vários modelos de formação inicial de professores em Moçambique, de acordo com a vontade política do momento e o tipo de cooperação internacional adotado pelo país para a formação do corpo docente. Após a independência nacional em 1975, a educação foi marcada pela insuficiência de professores em todos os níveis de ensino. O documento intitulado Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique, (MINEDH, 2019) refere que neste período se assinalou uma grande estabilidade social e de crescimento económico caracterizada pela retoma do investimento na educação em todos os subsistemas, que resultou num maior crescimento da rede escolar, principalmente no EP e no ESG, e que permitiu o maior acesso de muitos alunos moçambicanos à escola. Assim, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) deparou-se com o problema de gestão e administração das instituições de ensino. Face a esta explosão escolar, e para suprir as necessidades de professores, foram recrutados durante alguns anos professores sem formação psicopedagógica, ato que produziu efeitos negativos na qualidade do ensino. Por outro lado, alguns professores do ESG migraram para o EP, não tendo o perfil adequado para esse nível de ensino (MINEDH, 2019). Para reduzir este desfasamento, o MINEDH criou Planos Curriculares para a sustentabilidade do sistema, e projetou instituições de Formação de Professores, para garantir a formação de qualidade para todos os níveis e subsistemas de ensino (PEES, 2012-2020).

Com vista a dar resposta à crescente demanda de professores e diminuir paulatinamente o recrutamento de professores sem formação psicopedagógica, o MINED aprovou, em 2007, novos modelos de formação de professores para o EP. Assim, foi introduzido o modelo de 10<sup>a</sup> classe + 1 ano, e em 2012 o modelo de 10<sup>a</sup> classe + 3 anos. Atualmente, estes modelos estão em vigor em Moçambique, e têm o mesmo perfil de saída para lecionar o EP. Segundo a Revisão de Políticas Educacionais em Moçambique (MINEDH, 2019), a formação de professores para o ESG é feita nas universidades, com o requisito de conclusão da 12<sup>a</sup> classe, exigindo-se a aprovação num exame de admissão. A duração dos cursos superiores é geralmente de 4 anos para o primeiro ciclo de graduação (Licenciatura), assumindo a formação de professores um caráter teórico e prático de modo a conduzir à integração e transferência dos conhecimentos e capacidades dos estudantes para a vida profissional.

Para responder à demanda de alunos graduados no ensino pré-universitário, surgiram instituições públicas e privadas que adotaram vários modelos de formação. Ao longo desse percurso, surge em 1985 a Universidade Pedagógica – Beira, atual Universidade Licungo (UniLicungo)<sup>1</sup>, na qual se realizou o presente estudo. A UniLicungo é uma instituição vocacionada para formar quadros de educação e

---

<sup>1</sup>O decreto n.º 3/2019 de 14 de fevereiro, aprovado pelo Conselho de Ministros a 29 de janeiro de 2019, decretou a extinção da Universidade Pedagógica (UP) e a sua substituição por cinco instituições de ensino superior, cada uma com Reitoria autónoma nas regiões sul, centro e norte. A Universidade Licungo surge da junção das extintas delegações da UP de Quelimane e Beira. Esta universidade tem a sua sede em Quelimane, com extensão na Beira.

técnicos superiores de modo a contribuírem de forma criativa para o desenvolvimento económico e sociocultural. Forma professores para o EP (1ª à 7ª classes) e para o ESG (8ª à 12ª classes).

De acordo com a lei nº3/2019, a UniLicungo goza de autonomia científica para definir as áreas de estudo, cursos, planos, programas e linhas de investigação. A lei do ensino superior, Lei nº 27/2009, de 29 de setembro, sublinha que a Universidade dispõe de capacidades humanas e materiais para orientar o ensino, investigação científica e extensão em vários domínios de conhecimento, proporcionando uma formação teórica autorizada a conferir graus e diplomas académicos. Transcrevem-se em seguida os princípios norteadores da formação nesta instituição, definidos nas Bases Diretrizes Curriculares dos Cursos e Programas (BDC, 2019, p. 2), nos quais devem assentar todos os cursos e programas da Universidade Licungo:

- a integração no ensino, na pesquisa, na extensão e na inovação de saberes e práticas sociais e culturais da comunidade, conferindo-lhes relevância científica;
- Inter- e transdisciplinaridade na organização dos saberes que possibilitem o diálogo entre as várias ciências;
- articulação e indissociabilidade adequada entre a teoria e a prática, que permita o envolvimento dos estudantes em atividades de criação e inovação tecnológica;
- centralidade do processo de ensino e aprendizagem no estudante, o que significa que os estudantes são sujeitos e portadores de saberes que devem ser respeitados e valorizados;
- autonomia e criticidade, que conduz à construção de sujeitos pensantes, livres, autónomos, sensíveis e capazes de usar a razão crítica e a ciência para o bem da comunidade;
- profissionalização, que permite a formação específica para o exercício de certa profissão;
- pedagogia diferenciada e inclusiva, que significa a diversificação das metodologias de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de pesquisa e o respeito pelos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, de modo a usarem os seus meios cognitivos, afetivos e psicomotores na construção de conhecimentos, atitudes e práticas;
- Transparência, através da descrição dos conteúdos, resultados de aprendizagem, métodos de ensino e critérios de avaliação que constem dos planos de estudos das disciplinas ou módulos.

Sobre a necessidade de promover uma formação centrada no estudante, nas Bases Diretrizes Curriculares afirma-se o seguinte:

Os métodos de ensino-aprendizagem devem ser centrados no estudante, garantindo a autonomia, a capacidade crítica e reflexiva na construção do conhecimento que privilegiam técnicas como palestras, seminários, aulas expositivas, aulas laboratoriais, trabalhos práticos, trabalhos em grupo, simulações, trabalhos de campo e investigação, estágios, estudo individual ou em grupo e/ou combinação de dois ou mais destes estilos e procedimentos de interação e comunicação. (BDC, 2019, p. 37)

Os cursos de formação inicial de professores seguem, ainda, um conjunto de princípios mais específicos e comuns a outras instituições (INDE, 2007): i) articulação entre a formação científica orientada para a prática reflexiva contextualizada; ii) contato permanente com professores experientes; iii) articulação entre a formação inicial e formação em exercício, devendo ainda assumir um novo paradigma de formação de professores – a reflexão – que visa desenvolver nos futuros professores o espírito crítico e prepará-los para a ação reflexiva sobre e na prática pedagógica. Este paradigma constitui a base da formação profissional e deve promover competências essenciais: saber analisar, saber refletir, saber decidir e saber justificar a ação pedagógica (INDE, 2007).

A formação de professores na UniLucungo ocorre sob tutela da Faculdade de Educação. Os cursos têm a duração de quatro anos e as disciplinas nucleares e complementares da formação de professores são definidas pela Faculdade de educação da universidade Licungo (BDC, 2019, p. 7).

Todas as disciplinas, especialmente as de didática, devem oferecer conhecimentos e estratégias para procedimentos críticos, e a proposta de novas maneiras de fazer a educação. Nessa lógica, a construção do conhecimento através da reflexão tem uma função significativa na formação do professor, principalmente no acesso ao saber fazer didático, com o objetivo de encontrar respostas para as situações problemáticas, privilegiando sempre que possível a inovação das práticas (BDC, 2019). A construção do conhecimento através da reflexão é importante para o futuro professor, pois possibilitará a aquisição de competências para se promover a reflexão nas escolas e envolverá a exploração de abordagens de ensino em situações diversas (Lima & Pimenta, 2006).

A formação deverá assumir um caráter teórico e prático de modo a conduzir a integração e transferência dos conhecimentos e promover as capacidades dos futuros professores para a ação profissional (PEUP, 2011-2017). Marcelo (1999) salienta que o tipo de conhecimento recebido pelo professor ao longo da sua formação inicial terá impacto na prática de ensino que poderá incrementar no futuro. Assim, é importante que na formação de professores se privilegie a harmonia entre o conhecimento didático e científico do conteúdo, de forma a prever a preparação do futuro professor na inserção do ambiente do trabalho onde poderá enfrentar situações imprevisíveis e inesperados (Funes, 2012). Relativamente ao estágio, prevê-se uma prática pedagógica adequada e gradual dos estagiários,

que contempla: a observação de aulas do tutor; a participação na realização de algumas atividades das aulas do tutor; a lecionação ou simulação de aulas e realização de observação de aulas de outros colegas. ao fim de cada aula ou num outro momento agendado, deve fazer-se uma avaliação da mesma, esta avaliação é de caráter formativo (RACGPG, 2014).

O desenvolvimento profissional requer um amplo leque de saberes necessários para o professor atuar numa multiplicidade de ambientes e situações educativas, oriundos de diferentes campos de conhecimento (Kogut, 2015). O futuro professor deverá desenvolver um conhecimento teórico de natureza declarativa, processual e relacional, um conhecimento prático ou experiencial, que requer uma orientação centrada nas competências pedagógicas e implica uma maior atenção ao desempenho e evolução na sala de aula, e um conhecimento autorregulador, relativo à autoavaliação e melhoria da prática (Gossin, 2017; INDE, 2012; Perrenoud, 2001a). A maior tarefa da formação será conceder ao formando ferramentas profissionais, não apenas para o contexto da sala de aula, como também para realizar tarefas extracurriculares na escola, com intento de mudança do sistema escolar.

Para suscitar a mudança e inovação na escola, é necessário que o futuro professor se envolva em atividades de cooperação e colaboração entre colegas com vista ao bem coletivo e da escola, priorizando a inovação e criatividade, valores que são defendidos pela UniLicungo (Estatutos da Unilicungo, 2019). Fazer pesquisa de um assunto ligado a área de ciências de educação, realizar cursos de pouca ou longa duração ou participar em seminários, congressos e grupos de estudo são também situações que favorecem a reflexão, o diálogo, a aprendizagem e a formação continuada (Herbele et al., 2005). Nas diretrizes curriculares dos cursos desta instituição (BDC, 2019), refere-se que as atividades de micro-ensino, mini-aula ou simulações são dinâmicas importantes para o desenvolvimento de habilidades necessárias na progressão da ação docente. Por outro lado, assume especial relevo a prática de estágio, onde o futuro professor aprende ao mesmo tempo que ensina os seus alunos, ao explorar novos métodos pedagógicos ou novas estratégias de ensino.

Vários autores defendem a integração teoria-prática no contexto educacional, de forma a favorecer processos de mudança (por ex., Beckers, 2007; Malo, 2005; Marcelo, 1999; Malglave & Weber, 1982; Nassif, Ghobril & Bido, 2007; Viau-Guay, 2014; Perrenoud, 2001b; Tardif, 2002). Os estudos de Libâneo (2004) focam a escola como sendo um espaço de formação em que o professor aprende e adquire conhecimentos sobre a sua profissão, durante a sua prática de ensino e em interação com a comunidade escolar. O autor refere ainda que as aprendizagens que podem acontecer no ambiente dos profissionais de educação favorecem o desenvolvimento do espírito de solidariedade e, ao assumir em grupo as decisões da escola, contribui-se para a inovação do ensino, não apenas na sala de aula,

como também na escola, pois as experiências vividas no meio escolar são fundamentais para a atuação e aprendizagem docente.

Na formação inicial, o ato de aprender a ensinar é um ato de extrema importância. Os estudos de Marcelo (1999) e Tomaz (2007) evidenciam a importância das experiências de ensino nos primeiros anos de exercício profissional do professor. O professor deve desenvolver um pensamento crítico, com o propósito de pensar e reconstruir a sua prática pedagógica, a fim de promover a qualidade do ensino na escola, numa perspectiva inovadora. Toda a formação de professores deve responder a necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais de educação, o que significa que deve respeitar e adaptar-se às necessidades e interesses dos participantes, no contexto que estão inseridos, e fomentar a participação, a reflexão e a autonomia intelectual, assim como a busca de soluções para os problemas que se colocam aos professores e que se lhe colocarão ao longo da sua carreira profissional (PEES, 2012-2020).

No contexto da formação inicial de professores em Moçambique, do ponto de vista dos documentos reguladores, formação e a mudança são dois elementos indissociáveis, devendo ser pensados de forma crítica. Deste modo, os processos de formação do professor devem proporcionar ao formando um ambiente proveitoso para desenvolver a renovação do ensino, o que pode fazer uma grande diferença na escola e na sociedade. O Plano Estratégico da Educação 2020/2029 (MINEDH, 2020) defende os princípios de democracia e unidade, tolerância e respeito pelas diferenças, diálogo e concertação social no desenvolvimento da escola e da sociedade.

As instituições que oferecem cursos de formação de professores, como é o caso da UniLicungo, têm uma grande responsabilidade no que se refere à socialização de conhecimentos e competências necessárias ao exercício das funções docentes, de forma a que os professores garantam a prestação de um trabalho eficiente e de qualidade. A visão do governo moçambicano sobre o papel da educação é de que esta deve proporcionar aos adolescentes e jovens os instrumentos práticos e teóricos para serem bem-sucedidos na vida, o que implica a construção de um sistema educativo de qualidade alicerçada na formação voltada para cultivar, desde cedo, a educação para o espírito de paz, tolerância, respeito ao próximo e democracia (PEE, 2012/2016). À luz desta perspectiva, a Política Nacional da Educação e Estratégias de Implementação (INDE/MINED, 1995) defende que os princípios gerais da formação inicial de professores favoreçam uma interligação entre o que se aprende na universidade e a realidade das escolas, promovendo a transferência de conhecimentos, atitudes e competências para a profissão, e o fomento da inovação e da investigação. Estes princípios gerais da formação são importantes no contexto do estágio, para o qual voltamos agora a nossa atenção.

### **3.2 A supervisão de estágio na UniLicungo**

Em Moçambique, na última década, tem vindo a crescer uma preocupação em relação à qualidade de acompanhamento dos futuros professores e do seu desempenho na prática do ensino em estágio. A Estratégia do Ensino Secundário Geral (EESG) (2009-2015) refere que a supervisão pedagógica é uma prática que deve desempenhar um papel importante no apoio pedagógico às escolas, principalmente no apoio ao professor em formação no contexto de sala de aula, o que permitirá regular criticamente os processos de ensino/aprendizagem (Vieira & Moreira, 2011). Estudos realizados no contexto moçambicano e angolano defendem uma prática supervisiva contextualizada, reflexiva, formativa e transformadora, que auxilie a ação em sala de aula e na comunidade escolar, embora identifiquem também constrangimentos a essa prática (v. António, 2021; Assique, 2015; David 2017; Marra, 2011). O processo de supervisão deve orientar os profissionais para a inovação pedagógica com vista à qualidade de ensino, mas nem sempre existem as melhores condições para que isso aconteça, destacando-se a falta de formação na área da supervisão, uma tradição de teor transmissivo no ensino, a existência de turmas numerosas e a falta de recursos didáticos. Wing (2019) aponta que o fenómeno das turmas numerosas nalgumas escolas de nível primário e secundário geral em Moçambique, que chegam a integrar cerca de 90 a 100 alunos, tem influenciado de forma negativa o processo de ensino-aprendizagem. Os profissionais da educação, assim, são exortados a considerar este fenómeno, tendo em conta estratégias que possam viabilizar um ensino centrado no aluno (INDE, 2007). O processo de supervisão de estágio pode desempenhar um papel importante neste sentido, devendo criar uma atmosfera afetivo-relacional autêntica que permita a exploração de estratégias que facilitem a mudança. Assim, as interações entre estagiários e supervisores deverão privilegiar uma relação dialógica e colaborativa, que visa a busca de alternativas viáveis. Importa compreender as dificuldades apresentadas e fornecer o acompanhamento e ajuda mais adequados, valorizando a reflexão sobre a prática pedagógica e promovendo a melhoria da qualidade da escola (Neto & Costa, 2015).

No contexto do estudo, a supervisão pedagógica ocorre no Estágio Pedagógico dos estudantes do 4º ano da licenciatura, neste caso na licenciatura em ensino de Francês, durante 1º semestre. O ano letivo decorre de Fevereiro a Novembro e o estágio é realizado entre os meses de abril e julho. Porém, por razões de catástrofe natural, em fevereiro de 2019, ano em que foi realizada a recolha de informação, o coordenador do estágio pedagógico, em consenso com o diretor do curso, alterou o calendário habitual, que se prolongou até ao mês de agosto do 2º semestre.



O Regulamento Académico de Graduação e Pós-graduação (RACGPG, 2014) define o estágio como uma atividade curricular obrigatória desenvolvida por estudantes do 4º ano, especificamente direcionada para o exercício da atividade educativa e facilitadora da inserção do futuro licenciado no mercado de trabalho. Segundo este regulamento, o estágio pedagógico apresenta os seguintes objetivos (RACGPG, 2014, p. 40):

- Desenvolver capacidades de análise e contribuição crítica e criadora para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem e/ou da atividade profissional;
- Possibilitar a vivência do meio escolar ou profissional, em contacto real ou simulado com os diversos intervenientes, de modo a criar hábitos de colaboração e de convivência, próprias do meio em que se encontra;
- Proporcionar o desenvolvimento de competências profissionais;
- Permitir a adaptação psicológica e socioprofissional do estudante à sua futura atividade;
- Facilitar a integração das ações educacionais com as tendências dos sectores produtivos e as expectativas da sociedade.

Importa sublinhar que o estágio pedagógico é comum ao plano de estudos de todos os cursos e realiza-se em escolas públicas e privadas com as quais a instituição possui protocolos de cooperação. São intervenientes no estágio pedagógico:

- o estudante em formação ou estagiário
- os alunos da escola integrada
- o Tutor (professor da escola)
- o Supervisor da universidade
- a Comissão de Coordenação das Práticas Pedagógicas

O estagiário é o discente da UniLicungo que realiza o Estágio Pedagógico em escolas públicas ou privadas. Durante o estágio pedagógico, realizado ao longo do 4º ano, o estagiário tem as seguintes tarefas: observar a realidade do local do estágio, incluindo a observação de aulas do tutor; adotar procedimentos adequados no local onde realiza o estágio; participar em atividades de lecionação e outras atividades escolares, tais como reuniões do grupo de disciplina ou reuniões de turma. Em relação à lecionação, prevê-se que prepare e leccione cerca de 30 aulas da sua área específica,

sendo observado pelo supervisor e pelo tutor da escola. Espera-se que autoavale e analise o seu trabalho com apoio supervisivo e aja profissionalmente, melhorando a sua compreensão da realidade, questionando-a, identificando e resolvendo problemas. No final do processo do estágio, deve elaborar um Relatório do Estágio, no qual se espera que descreva e analise, de forma fundamentada, coerente e integrada, a experiência adquirida ao longo do estágio (Boca & Cumbe, 2014). Os aspetos aqui referidos devem encorajar o espírito crítico e criativo, como também a análise das realidades, promovendo o interesse pela pesquisa no sentido de renovar as práticas do ensino (PEES, 2012-2020). No ano em que foi realizado o estudo, na licenciatura em ensino de Francês havia 41 estudantes. O tutor é um professor da escola onde se realiza o estágio, que orienta um grupo de estudantes estagiários. O RACGPG (2014, p. 44) indica as seguintes tarefas do tutor:

- Apoiar o enquadramento dos estudantes estagiários na vida escolar ou laboral;
- Acompanhar e orientar as atividades dos estudantes estagiários;
- Disponibilizar todos os meios necessários ao bom desempenho dos estudantes praticantes e estagiários;
- Divulgar, no seio dos estudantes estagiários, o Plano de Atividades do Grupo de Disciplina ou Grupo de Trabalho.

No ano de realização do estudo havia 19 tutores na licenciatura em ensino de Francês e cada tutor orientava entre 2 a 3 estagiários.

O supervisor é o docente da UniLicungo que acompanha grupos de estudantes no estágio pedagógico. No ano de realização do estudo, no caso da licenciatura em ensino de Francês, os estagiários estavam distribuídos por 9 supervisores, incluindo a investigadora, o que significa que cada supervisor orientava, em média, 4 a 5 formandos. O RACGPG (2014) sublinha que os supervisores da UniLicungo são docentes formados na área da didática da especialidade. Os supervisores podem agendar reuniões e seminários pedagógicos com a participação de estudantes em estágio, tutores e supervisores, com o objetivo de debater questões pedagógicas ou laborais. Constituem tarefas do supervisor (RACGPG, 2014, p. 45):

- Acompanhar e orientar a integração dos estudantes praticantes ou estagiários na vida escolar ou laboral;

- Informar os tutores sobre os objetivos do estágio pedagógico e dar a conhecer as tarefas dos estudantes nestas atividades;
- Apoiar os tutores na realização das suas tarefas;
- Apoiar os estudantes estagiários na planificação de aulas e outras atividades;
- Observar regularmente as aulas lecionadas pelos estudantes estagiários;
- Avaliar as aulas e todas as atividades realizadas pelos estudantes estagiários na escola com base em critérios pré-estabelecidos de acordo com os padrões de desempenho;
- Estabelecer a articulação permanente com o tutor, estudantes, de modo a resolver eventuais problemas.
- Orientar reuniões e seminários para auxiliar os professores no campo e preparar os futuros professores para a sua prática do ensino e para avaliar o seu sucesso.

Em cada Faculdade/Escola ou Extensão existe uma Comissão de Coordenação para o Estágio Pedagógico, constituída pelos respetivos tutores, supervisores e diretores de curso. Constituem tarefas desta Comissão (RACGPG, 2014, p. 42):

- Coordenar a elaboração do calendário de preparação, realização e avaliação do estágio pedagógico e velar pelo seu cumprimento e correta aplicação;
- Coordenar as atividades das Práticas Profissionalizantes;
- Fazer o acompanhamento das Práticas Profissionalizantes dos estudantes;
- Coordenar com outras Faculdades, Escolas da UniLicungo e Departamentos as Práticas Profissionalizantes, promovendo sessões de troca de experiências;
- Promover palestras sobre assuntos relevantes para os estudantes praticantes ou estagiários, tutores e supervisores;
- Reunir periodicamente com os supervisores para avaliar o desenvolvimento das Práticas Profissionalizantes.

O supervisor pedagógico, sendo um profissional competente, não deve limitar-se a executar tarefas pré-definidas, uma vez que deve agir de forma a promover o desenvolvimento dos formandos nas atividades educativas, de modo a gerir e motivar ações inovadoras, como a criação de novas práticas e estratégias capazes de fomentar a reflexão e a autoavaliação com o intuito de implementar melhorias na ação pedagógica dos supervisionados (Galveias, 2008). Assim o supervisor precisa de acreditar na

sua própria competência, a ponto de ter coragem e iniciativa para agendar um trabalho coletivo com o seu grupo de professores, na certeza de que a prática escolar seja refletida a partir do quotidiano, e deve fornecer textos e instrumentos de apoio à realização de práticas pedagógicas bem-sucedidas (ver David, 2017).

De acordo com Machado (2009), o supervisor deverá “conhecer o que faz numa perspetiva profissional e especializada, atualizando-se constantemente, monitorizando a sua atuação e pesquisando a formação” (p. 42). Dessa forma, a formação em supervisão será uma condição essencial à melhoria das práticas supervisivas. No contexto moçambicano, essa formação é ainda escassa, o que significa que nem sempre os supervisores e os tutores compreendem a complexidade e as exigências das suas funções, o que limita o alcance da sua atuação supervisiva. No que diz respeito aos supervisores da UniLicungo, embora formados na área de docência em que exercem essa função, não detêm uma formação especializada na área de supervisão. Até ao momento, a UniLicungo não tem oferecido esse tipo de formação. Assim, a escolha dos supervisores tem em conta a sua lecionação de disciplinas de didática específica. Quanto aos tutores, são usualmente professores com mais de 5 anos de experiência que fizeram a sua formação em ensino nesta instituição.

### 3.3 O ensino de Francês nas escolas e a formação dos professores na UniLicungo

O ensino de LE nas escolas em Moçambique reporta-se ao 2º ciclo do EP (6º e 7º classes) e ao ESG (8ª à 12ª classes), abrangendo duas línguas: o Francês e o Inglês. O Quadro 5 apresenta a inclusão destas LE nos currículos.

**Quadro 5. As línguas estrangeiras no ensino primário e secundário em Moçambique**

Níveis	Classes	Inglês	H. semanais	Francês	H. semanais
EP: 2º ciclo	6ª	Obrigatório	2 horas	---	---
	7ª	Obrigatório	2 horas	---	---
ESG: 1º ciclo	8ª	Obrigatório	3 horas	---	---
	9ª	Obrigatório	3 horas	Obrigatório	2 horas
	10ª	Obrigatório	3 horas	Obrigatório	2 horas
ESG: 2º ciclo: Letras	11ª	Obrigatório	5 horas	Obrigatório	5 horas
	12ª	Obrigatório	5 horas	Obrigatório	5 horas
ESG: 2º ciclo: Ciências	11ª	Obrigatório	5 horas	---	---
	12ª	Obrigatório	5 horas	---	---

O Quadro mostra o predomínio do Inglês, cuja aprendizagem se inicia a partir do 2º ciclo do EP e vai até à 12ª classe, como disciplina obrigatória. Em contrapartida, o Francês tem o estatuto de segunda LE no currículo escolar, iniciando-se como disciplina obrigatória a partir da 9ª classe e continuando a ser obrigatória apenas nos cursos de Letras do 2º ciclo do ESG. O número de horas letivas semanais é igual para as duas LE nos cursos de Letras do 2º ciclo do ESG (5h), sendo menor para o Francês nos dois níveis anteriores (2h; 3h para o Inglês).

A introdução da língua inglesa data de 1995 no ESG e de 2008 no 2º ciclo do EP, sendo justificada pelas seguintes razões principais:

- Contexto geográfico do país, isto é, a maioria dos países da África Austral (Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe e África do sul) têm o Inglês como língua oficial;
- Integração de Moçambique na Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (Southern Africa Development Community - SADCC) e na Commonwealth, onde o Inglês é a principal língua do trabalho;
- Fenómeno mundial da globalização, sendo que a maioria das interações sociais e económicas a nível mundial se desenvolvem na língua inglesa.

A língua francesa foi introduzida nos currículos do ensino pré-universitário (11ª e 12ª classe) a partir de 2002, e em 2008 no 1º ciclo do ESG (9ª à 10ª classe), por questões políticas e diplomáticas. Esta língua é oficial em cerca de 50% dos países africanos. Aliás, é uma língua de grande importância no contexto africano, particularmente na África Ocidental, na União Africana e também nas Nações Unidas (Langa, 2003). Assim, a sua aprendizagem é importante para o estabelecimento de relações com outros países e para a busca de informações nas diferentes áreas.

O ensino de Francês no ESG tem os seguintes objetivos (PCESG, 2007):

- Desenvolver a competência linguística e comunicativa, de nível básico no 1º ciclo e no 2º ciclo.
- Desenvolver habilidades linguísticas que permitam ao aluno interagir com os outros e ter acesso às informações veiculadas nessa língua;
- Preparar o aluno para o uso da língua francesa para fins académicos;
- Despertar no aluno o interesse da importância e da utilidade prática do francês em situações de comunicação;
- Usar a língua como instrumento de promoção da cultura do seu país e dos outros países.

Tendo em consideração estes objetivos e o papel das LE na sociedade moçambicana, importará desenvolver competências de comunicação intercultural e de autonomia nos alunos, desenvolvendo uma atitude de abertura ao outro e a capacidade de comunicar com o outro. Os materiais didáticos e os manuais devem ser diversificados para permitir flexibilidade e inovação nas abordagens didáticas. A maior parte dos guias e materiais utilizados em Moçambique para o ensino de Francês foram concebidos em França, daí que se focam essencialmente na cultura e literatura francesas, estando também orientados para a questão da interculturalidade.

No ensino do FLE são sugeridas algumas orientações pedagógicas para o ESG: desenvolver uma pedagogia ativa centrada no aluno com a finalidade de desenvolver a autonomia comunicativa. À luz desse objetivo, as competências linguísticas e comunicativas são desenvolvidas em quatro domínios: compreensão oral e escrita; expressão oral e escrita (PCESG, 2007). A par de uma abordagem comunicativa, também se valorizam conhecimentos, atitudes e valores de ordem sociocultural, uma vez que são importantes para a dimensão linguística e comunicativa na interação entre pessoas de diferentes culturas e com diferentes repertórios linguísticos (Kraviski & Bergmann, 2006; Bastos, 2014). Na pesquisa efetuada, não foi encontrada investigação diretamente relacionada com as práticas de ensino de línguas em Moçambique, embora alguns estudos no âmbito da formação de professores se reportem a esse domínio (David 2017; Greia, 2013; Marra, 2018, Novele, 2016; Selimane, 2015). Importa, assim, compreender melhor em que medida as práticas escolares concretizam as orientações dos programas e traduzem tendências atuais da didática de LE, o que foi um dos motivos para a realização do presente estudo.

O ensino de línguas não se dissocia de políticas educativas mais gerais. Nessa conjuntura, e de acordo com o Langa (2003, p. 129), a escola deverá responder aos desafios da Educação em quatro pilares essenciais para a formação do Homem moçambicano:

- *Saber Ser*, que implica a preparação no sentido crítico e estético, de modo a que o aluno possa ser capaz de elaborar pensamentos autónomos;
- *Saber conhecer*, educando para a aprendizagem permanente de conhecimentos científicos sólidos e a aquisição de instrumentos necessários para a compreensão, interpretação e avaliação crítica dos fenómenos;

- *Saber Fazer*, que proporciona uma formação e qualificação profissional sólidas, um espírito empreendedor no aluno para que ele se adapte não só ao meio atual, como também às tendências de transformação no mercado;
- *Saber viver juntos e com os outros*, no que diz respeito a dimensão ética do Homem, isto é, saber comunicar-se com os outros em diversas culturas, religiões e raças.

Neste cenário, o professor (de línguas) é visto como uma das peças-chave na organização de tarefas ou projetos que induzam os alunos a mobilizar os seus mecanismos cognitivos superiores, habilidades e valores para encontrar ou propor alternativas de soluções ou pontos de interligação entre as disciplinas que propiciem o desenvolvimento de competências. Em conformidade com as tarefas propostas, o professor necessita de acompanhar as diferentes etapas do trabalho para observar, motivar e corrigir os alunos, e criar neles o gosto pelo saber como uma ferramenta para compreender o mundo e transformá-lo. Posteriormente, poderá avaliá-los no quadro das competências que estão a ser desenvolvidas, numa perspetiva formativa. Desta maneira, o aluno deixa de ser um recetor de informações e conhecimentos e passa a assumir um papel ativo na construção de conhecimentos e pesquisa de informação, refletindo criticamente sobre a sua ação e aprendizagem (MINED, 2007). Assim, a preparação dos alunos para a vida passa por uma formação em que o ensino e as matérias lecionadas tenham significado e possam ser aplicados a situações reais. Tal implica que desenvolvam competências (valores, atitudes, conhecimentos e capacidades) que lhes permitam tomar decisões informadas, resolver problemas, pensar criticamente e serem criativos.

A introdução da disciplina de Francês no 1º ciclo do ESG levou a um aumento acentuado do número de estudantes que a frequentam e as necessidades de formação de professores também foram evoluindo gradualmente. O ensino de Francês nas escolas é garantido por professores moçambicanos formados pelas duas universidades públicas do país, a Universidade Eduardo Mondlane e a UniLicungo.

O curso de Licenciatura em Ensino de Francês na UniLicungo forma professores de Francês para o ESG (1º e 2º ciclos - 8ª à 12ª classe). Funciona sob a tutela da Faculdade de Letras e Humanidades (FLH), a qual tem atuação no ensino, investigação e extensão em áreas científicas relacionadas com as línguas, a arte e a comunicação. A FLH foi criada a 14 de maio de 2019, na sessão do Conselho Universitário, com vista a responder os objetivos plasmados no artigo 11 dos Estatutos, conjugados com a Lei do Sistema Nacional de Educação e a Lei do Ensino Superior. Esses objetivos visam proporcionar aos futuros professores um bom conhecimento prático e teórico do Francês, tanto na

componente oral como escrita, e formar profissionais do ensino do Francês em quatro grandes domínios: linguístico, comunicativo, cultural e pedagógico.

O Anexo 2 apresenta o plano curricular da licenciatura, cujas disciplinas visam proporcionar saberes teóricos e conhecimentos práticos necessários a diversas tarefas ocupacionais: lecionar a disciplina de Francês em instituições públicas e privadas; participar em atividades escolares não-letivas nas escolas, tais como a direção de turma, chefia de grupo de disciplina, supervisão pedagógica, administração escolar e orientação extra-aulas; trabalhar em setores administrativos e pedagógicos relacionados com o ensino de Francês e em Institutos de formação e de aperfeiçoamento de professores.

O curso é constituído por três componentes de formação (PCCLEF, 2014):

- *Formação Geral*, que visa proporcionar uma formação para o exercício de uma cidadania responsável e ativa, implicando uma atitude de interrogação constante que facilitará o desenvolvimento de atitudes e valores fundamentais para o convívio social;
- *Formação Educacional*, cujo propósito é dotar os estudantes de uma base científica e operacional para o ensino;
- *Formação Específica*, constituída por disciplinas que permitem o manuseamento de conhecimentos mais especializados sobre as áreas do saber científico do curso.

O estágio pedagógico faz parte da terceira componente de formação, com a função de dotar os futuros professores de uma competência que os ajude a fazer a interligação com a realidade, uma função fundamental que torna a ciência e o conhecimento passíveis de criar mudanças e inovação no ensino (Marcelo, 1999).

Acreditando-se que o estágio pode constituir um espaço propício à reflexão e à inovação, e que a supervisão pedagógica desempenha um papel crucial nesse sentido, o estudo a seguir apresentado procurou compreender em que medida a supervisão favorece a formação reflexiva dos futuros professores de Francês e a experimentação de metodologias de ensino de línguas comunicativas, interculturais e centradas no aluno. No capítulo seguinte, apresenta-se o desenho e a metodologia do estudo.



## **CAPÍTULO 4. METODOLOGIA DO ESTUDO**

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia do estudo realizado no âmbito do estágio da licenciatura em ensino do Francês da UniLucungo. São apresentados os objetivos de investigação (ponto 4.1), a natureza do estudo (ponto 4.2) e estratégias de recolha e análise de dados (ponto 4.3).

### **4.1 Objetivos de investigação**

Face à escassez de conhecimento consolidado sobre o modo como a supervisão é desenvolvida na formação inicial de professores de FLE na UniLucungo e sobre o seu impacto nas pedagogias escolares e no desenvolvimento profissional dos futuros professores, o presente estudo partiu da seguinte questão geral, já apresentada na Introdução:

*Em que medida a supervisão no contexto do estágio pode favorecer a formação reflexiva dos futuros professores de FLE e a experimentação de metodologias de ensino de FLE alinhadas com tendências didáticas atuais?*

Retomam-se aqui os quatro objetivos de investigação definidos a partir desta questão:

1. Identificar práticas de supervisão no contexto do estágio em FLE;
2. Identificar práticas de ensino e aprendizagem de FLE no contexto do estágio;
3. Compreender em que medida a supervisão no contexto do estágio favorece a reflexão profissional e a inovação no ensino de FLE;
4. Identificar potencialidades e constrangimentos das práticas pedagógicas e supervisivas desenvolvidas no contexto do estágio.

Atendendo aos objetivos e à natureza descritiva do estudo, optou-se pela utilização de dois métodos: inquérito por questionário a diversos atores do estágio e análise documental incidente em dois manuais de FLE adotados nas escolas de estágio. A informação obtida permitiu confrontar as perceções dos intervenientes e, ainda, confrontar uma parte dessas perceções, relativas aos manuais e às práticas de ensino de FLE em estágio, com as propostas presentes nos manuais de FLE usados pelos estagiários. O referencial teórico orientou o desenho do estudo e a construção dos instrumentos de recolha de

dados, procurando-se compreender em que medida os resultados obtidos traduzem uma aproximação a pressupostos de uma formação reflexiva de professores e a uma pedagogia de línguas comunicativa, intercultural e promotora da autonomia dos alunos.

#### **4.2. Natureza do estudo**

A investigação realizada configura um estudo de caso, sendo o caso a e profunda, o que neste estudo consistiu em procurar compreender em que medida o estágio promove a reflexão profissional e a adoção de pedagogias alinhadas com tendências atuais da educação em línguas, a partir das perspetivas dos atores do estágio e da análise de manuais utilizados pelos estagiários nas escolas.

Adotou-se a uma metodologia mista – qualitativa e quantitativa – recorrendo-se ao inquérito por questionário e à análise de manuais. Conforme Paranhos et al. (2016, p. 391), esta metodologia permite obter uma “visão mais abrangente e uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo”. Contudo, a abordagem de análise foi essencialmente de natureza qualitativa, procedendo-se à interpretação da informação recolhida. No sentido de elevar a credibilidade dos resultados, o investigador deverá recorrer à triangulação de fontes e métodos (Araújo, Pinto, Nogueira & Pinto, 2008; Bogdan & Biklen 2006). A triangulação das perspetivas de diferentes intervenientes, assim como dos resultados do questionário e da análise de manuais, reduziu o risco de enviesamentos e elevou a confiabilidade dos resultados (Fuch, Fuch & Ness 2018). Silva e Dixe (2020) sublinha a necessidade de manter a objetividade face aos interesses dos grupos pesquisados, o que poderá contribuir para evitar uma incursão excessiva de juízos de valor na investigação. Este aspeto é particularmente relevante quando o investigador integra o contexto estudado, como foi o caso, uma vez que a investigadora é também formadora e supervisora da instituição.

O investigador qualitativo adota uma abordagem essencialmente interpretativa que não visa a generalização de resultados, embora estes possam ser relevantes noutros contextos (Bogdan & Biklen, 1994). Sobre a investigação qualitativa, Carmo e Ferreira (2008, pp. 197-198) afirmam que é sobretudo *indutiva*, ou seja, os dados não são recolhidos com objetivo de confirmar ou invalidar hipóteses construídas anteriormente, constituindo a base de construção de conhecimento; é de natureza *holística*, pois os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis, mas sim vistos como um todo; é *naturalista*, na medida em que os dados são recolhidos em situações consideradas naturais, mediante a interação entre o investigador e os sujeitos participantes, sendo o investigador o principal instrumento de pesquisa; centra-se no *significado*, ou seja, o investigador

preocupa-se sobretudo em compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Todas estas características estão presentes no estudo realizado. No entanto, ao aceitarmos que a formação inicial de professores deve promover a reflexão profissional e o desenvolvimento de metodologias de ensino alinhadas com tendências atuais da didática das línguas, o estudo assume também uma dimensão normativa e prospetiva, procurando compreender em que medida a realidade analisada se aproxima ou afasta do quadro teórico adotado e produzindo recomendações de melhoria.

Na investigação educacional, o investigador deve ter a preocupação com o rigor ético do estudo (Bogdan & Biklen 1994; Estrela et al., 2002; Lima & Pimenta, 2006; Morais & Neves, 2007). Lima e Pimenta (2006) salienta que a ética deve orientar todas as fases da investigação, da recolha de dados à publicação dos resultados. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação, sendo garantido o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Devem ser informados sobre os objetivos da investigação e deve ser obtido o seu consentimento para nela participarem. Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até a conclusão do estudo. Para evitar inconveniências, os participantes devem ser identificados por códigos de modo a omitir a sua identificação. O presente estudo cumpre todos estes aspetos, tendo sido iniciado mediante autorização da direção da universidade, que também autorizou a identificação da instituição na tese (Anexo 3). Como também já se referiu, o projeto de investigação foi inicialmente aprovado pela Comissão de Ética da Universidade do Minho (parecer CEICSH 048/2019). Salienta-se a autenticidade do estudo, cujos dados foram recolhidos em contexto natural numa aproximação às vivências dos participantes, construindo-se um conhecimento situado que pode apoiar uma futura reflexão interna e a mudança das práticas. Procurou-se identificar múltiplos fatores ligados a supervisão de estágio, conhecer motivações, valores e representações subjetivas, e compreender a complexidade da supervisão a partir do modo como os indivíduos percebem a sua atuação no seu ambiente natural (Guerra, 2014; Ludke & André, 1986; Quivy & Campenhoudt, 1998).

Passa-se, em seguida, à apresentação das estratégias de recolha e análise de dados, começando-se por apresentar uma visão geral deste processo e avançando-se depois a explicitação dos dois métodos utilizados: o inquérito por questionário e a análise de conteúdo de dois manuais escolares.

### 4.3 Estratégias de recolha e análise de dados

Foram utilizados dois métodos de recolha de dados – inquérito por questionário e análise de manuais escolares de FLE (Quadro 6).<sup>2</sup> A informação recolhida através dos dois métodos e junto de diferentes fontes foi triangulada.

**Quadro 6. Recolha de dados**

<b>Métodos</b>	<b>Tipo de informação recolhida</b>	<b>Análise</b>
<i>Inquérito por questionário aos estagiários de FLE</i> <i>(questões de resposta fechada e aberta)</i> [Anexo 4]	Perceções sobre: competências de ensino e tipos de atividades desenvolvidas; uso e adequação do manual; foco da reflexão no estágio; experiência de estágio; medidas de melhoria do funcionamento do estágio.	Frequência e média das respostas (questões de resposta fechada) Síntese de respostas (questões de resposta aberta)
<i>Inquérito por questionário aos supervisores e professores tutores de FLE</i> <i>(questões de resposta fechada e aberta)</i> [Anexo 5]	Perceções sobre: competências de ensino e tipos de atividades desenvolvidas; uso e adequação do manual; foco da reflexão no estágio; experiência dos estagiários; experiência de supervisão; medidas de melhoria do funcionamento do estágio.	
<i>Inquérito por questionário ao coordenador do estágio de FLE</i> <i>(questões de resposta aberta)</i> [Anexo 6]	Perceções sobre: alguns resultados dos questionários aos estagiários, supervisores e professores tutores; problemas do funcionamento do estágio e medidas para os ultrapassar	Síntese de respostas
<i>Inquérito por questionário ao diretor do curso</i> <i>(questões de resposta aberta)</i> [Anexo 7]	Perceções sobre: alguns resultados dos questionários aos estagiários, supervisores e professores tutores; aspetos mais positivos e negativos do curso	Síntese de respostas
<i>Análise de 2 manuais de francês</i> <i>(guião de análise)</i> [Anexo 8]	Atividades comunicativas, interculturais e promotoras da autonomia	Análise de conteúdo Contabilização de ocorrências (atividades)

Foi aplicado um questionário aos estagiários e outro aos supervisores e professores tutores, reportando-se a vivências do estágio, com dimensões semelhantes de forma a possibilitar a comparação das perceções dos grupos. Foram posteriormente aplicados mais dois questionários, um ao coordenador do estágio de FLE e outro ao diretor do curso, integrando questões decorrentes dos resultados dos questionários anteriores.<sup>3</sup> Todos os questionários integravam uma breve referência ao

<sup>2</sup> Inicialmente, estava também prevista a análise de uma amostra de relatórios de estágio produzidos no ano do estudo, com a finalidade de recolher evidências sobre as práticas desenvolvidas. Contudo, numa análise preliminar concluiu-se que os relatórios não seguiam uma organização uniforme e eram pouco informativos quanto às atividades didáticas implementadas, pelo que se decidiu abandonar esta estratégia.

<sup>3</sup> Inicialmente, estava prevista a realização de duas entrevistas presenciais, substituídas pelo questionário enviado por e-mail, devido aos constrangimentos da crise mundial da pandemia da COVID-19 e ao confinamento daí decorrente.

projeto, uma declaração de consentimento informado e uma secção inicial de caracterização dos sujeitos. Efetuou-se uma análise quantitativa dos dados das perguntas de resposta fechada e sintetizou-se a informação das questões de resposta aberta. Foram ainda analisados dois manuais que eram utilizados em diferentes escolas pelos estagiários, a fim de compreender se as atividades neles propostas favorecem uma abordagem comunicativa, intercultural e centrada nos alunos.

#### **4.3.1 Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados muito utilizada na investigação educacional (Bogdan & Biklen, 1994). O questionário é um instrumento que pode ser constituído por perguntas abertas e objetivas ou fechadas, que devem ser respondidas por escrito e que permitem a expressão do sujeito em trechos de informação que são sujeitos ao trabalho interpretativo do investigador. Para esta investigação, foram usadas perguntas com escalas de resposta, perguntas para seleccionar e assinalar itens, e perguntas de resposta aberta. Conforme Rey (2005), as perguntas abertas facilitam a “expressão ampla das pessoas pesquisadas” (p. 52), sendo orientadas para construções do sujeito ao redor do tema tratado e combinando a busca de informação direta e indireta sobre o fenómeno estudado.

São diversas as vantagens do inquérito por questionário, entre as quais salientamos a economia de tempo na obtenção de informação, a possibilidade de inquirir grupos maiores de pessoas, o anonimato e a liberdade de resposta dos sujeitos (Amado, 2014; Dias, 1994; Lakatos & Marconi, 1991). Carmo e Ferreira (2008) apontam dois aspetos a ter em conta: o cuidado com o conteúdo e a formulação de perguntas, e a forma de mediação com os inquiridos. Relativamente ao primeiro aspeto, teve-se a preocupação de construir os questionários à luz da literatura consultada e do contexto de investigação, tendo-se ainda consultado duas especialistas. Não foram realizados testes de validação estatística por se tratar de uma amostra pequena, embora a natureza situada dos itens eleve a sua validade quanto à relação entre o foco pretendido e os dados recolhidos (Martella, Nelson & Marchand-Martella, 1999). Relativamente ao segundo aspeto, estabeleceu-se um contacto direto com os participantes de forma a motivá-los para o preenchimento do questionário e esclarecer qualquer dúvida, optando-se preferencialmente pelo preenchimento presencial e em papel para garantir maior obtenção de respostas. É importante referir que no contexto do estudo o preenchimento de questionários de investigação não é uma prática usual e não existe o hábito de preencher questionários online.

Começou-se por elaborar o questionário para os estagiários, recorrendo-se a uma validação de conteúdo através da consulta a duas especialistas em didática das línguas em Portugal, a quem se agradece a sua colaboração. Com base nas sugestões recolhidas, procedeu-se a alterações pontuais para a versão final. A partir desta versão, construiu-se o questionário para os supervisores e tutores, cujo conteúdo é semelhante ao dos estagiários. Com base na análise dos resultados e a partir de alguns deles, foram desenhados os questionários ao coordenador de estágio e ao diretor de curso.

### ***Questionário aos estagiários***

O questionário dirigido aos estagiários, intitulado “Opinião dos estagiários sobre o estágio da Licenciatura em Ensino de Francês” (Anexo 4), era composto por 8 blocos de perguntas, maioritariamente de resposta fechada, incidindo nas seguintes dimensões (ver Quadro 7):

- Competências de ensino desenvolvidas e dificuldades mais sentidas;
- Tipos de atividades desenvolvidas e a sua importância na inovação;
- Uso do manual;
- Adequação do manual;
- Foco da reflexão com os supervisores;
- Opiniões sobre a experiência do estágio;
- Satisfação global com a experiência do estágio;
- Medidas de melhoria do funcionamento do estágio.

O questionário foi aplicado a meados do mês de agosto de 2019, numa fase quase final do estágio<sup>4</sup>, de forma direta e por intermédio de um docente do curso de Francês a quem foi pedida esta colaboração, após a sua aula. Foram preparados 41 exemplares do questionário (total de estudantes em estágio), dos quais 39 foram distribuídos aos estudantes que estavam presentes na aula.

De acordo com os dados de caracterização obtidos no questionário, os estagiários tinham idades entre os 20 e 25 anos e a maioria (26) era do sexo masculino. Quanto ao ano de ingresso no curso, a maior parte (27) ingressou em 2016, ano esperado de ingressos dos estagiários inquiridos, o que significa que mais de metade não tinham disciplinas em atraso que os impedissem de realizar o estágio. Quanto

---

<sup>4</sup> Como já foi referido, em 2019, excecionalmente, o estágio prolongou-se até ao mês de agosto do 2º semestre do 4º ano dos cursos.

aos restantes, 10 ingressaram em 2015 e 2 em 2014. Boa parte dos inquiridos (23) tinha já experiência de ensino de Francês anterior ao estágio, entre 1 e 4 anos. Quanto às turmas de estágio, 22 realizaram estágio na 11ª classe, 8 na 10ª classe, 5 na 9ª classe e 4 na 12ª classe.

**Quadro 7. Questionário aos estagiários – síntese do conteúdo**

<b>Secções</b>	<b>Foco das questões (síntese)</b>	<b>Tipo de questões/respostas</b>
<b>Consentimento</b>	Declaração de participação livre e esclarecida	Afirmações para assinalar
<b>Dados pessoais e profissionais</b>	Idade; Sexo; Ano de ingresso no curso; Experiência de ensino de Francês anterior ao estágio; Atividade profissional durante o estágio	Questões de resposta fechada e aberta (curta)
<b>1. Competências de ensino desenvolvidas e dificuldades mais sentidas</b>	Compreensão das finalidades do ensino de Francês Uso de documentos reguladores: programa e manual Inovação pedagógica: construção/adaptação de materiais didáticos, uso de materiais autênticos, atividades inovadoras Ensino centrado no aluno: metodologias ajustadas aos alunos, incentivo à participação e à cooperação, motivação para uso comunicativo da LE, avaliação formativa, autoavaliação, aprender a aprender Reflexão profissional: autoavaliação de dificuldades e progressos, investigação da prática	Questão de resposta fechada (escala de concordância) Sinalização de competências em que sentiu mais dificuldades
<b>2. Tipos de atividades desenvolvidas e importância na inovação</b>	Atividades comunicativas: orais e escritas Atividades interculturais Atividades de promoção da autonomia dos alunos	Seleção de respostas: - atividades realizadas - atividades mais importantes para a inovação nas escolas
<b>3. Uso do manual</b>	Frequência do uso do manual nas aulas de estágio	Questão de resposta fechada (escala de frequência)
<b>4. Adequação do manual</b>	Adequação do manual às competências a desenvolver nos alunos	Questão de resposta fechada (Sim/Não) e justificação livre em caso de resposta negativa
<b>5. Foco da reflexão com os supervisores</b>	Perspetivas e práticas do ensino de Francês: visões atuais, inovação, obstáculos Estratégias didáticas: abordagem comunicativa, abordagem intercultural, promoção da autonomia, avaliação formativa Estratégias de melhoria e de investigação da prática	Seleção de respostas: - focos da reflexão - importância na formação
<b>6. Opiniões sobre a experiência do estágio</b>	Preparação para o estágio Integração/ acolhimento: grupo de estágio, escola, turma(s) Reflexão sobre a prática com base na observação Apoio dos supervisores e colegas na reflexão sobre as práticas À vontade para expor receios, dúvidas e dificuldades, Liberdade para expressar ideias e tomar decisões pedagógicas Progresso profissional Justiça da avaliação Valor do estágio: preparação e motivação para a profissão	Questão de resposta fechada (escala de concordância)
<b>7. Satisfação global com a experiência do estágio</b>	Satisfação global com a experiência de estágio e justificação de graus de satisfação menos positivos	Questão de resposta fechada (escala de 1 - Extremamente Negativa a 7 - Extremamente Positiva) Justificação livre de respostas nos pontos 1 a 3
<b>8. Medidas de melhoria do estágio</b>	Indicação de uma sugestão para a melhoria do funcionamento do estágio e justificação	Questão de resposta aberta

### ***Questionário aos professores tutores e supervisores***

O questionário dirigido a estes dois grupos, intitulado "Opinião dos tutores e supervisores sobre o estágio da Licenciatura em Ensino de Francês" (Anexo 5), foi administrado entre os meses de outubro e novembro de 2019. Os tutores, num total de 19, foram contactados por telefone pela investigadora, solicitando-se-lhes a sua participação na investigação. Os questionários foram enviados e devolvidos por correio normal, tendo-se obtido 16 respostas. Quando ao grupo de supervisores, num total de 8 (excluindo-se a investigadora), distribuídos em várias escolas secundárias na cidade da Beira para o acompanhamento do estágio, foram também contactados por telefone para explicar a natureza do questionário e solicitar a sua participação. O questionário foi enviado e devolvido por correio normal, tendo todos os inquiridos respondido ao mesmo.

O questionário era composto por 8 blocos de perguntas, incidindo em dimensões semelhantes às do questionário aos estagiários (ver Quadro 8):

- Competências de ensino que desenvolvidas e dificuldades mais sentidas pelos estagiários;
- Tipos de atividades desenvolvidas e a sua importância na inovação;
- Uso do manual;
- Adequação do manual;
- Foco da reflexão com os estagiários;
- Opiniões sobre a experiência dos estagiários;
- Satisfação global com a experiência de supervisão;
- Medidas de melhoria do funcionamento do estágio.

Dos 16 tutores das escolas, um tinha mais de 35 anos de idade, 3 tinham idades compreendidas entre 26 e 35 anos e os restantes tinham idades compreendidas entre 20 e 25 anos. A maioria dos tutores (11) é do sexo masculino. Quanto ao nível académico, um era bacharel e 15 eram licenciados. A maior parte dos tutores (13) não tinha formação adicional na área da supervisão pedagógica. Em relação ao tempo de serviço, a maioria tinha entre 1 a 5 anos de experiência de ensino. No que se refere à orientação de estágio, 9 tinham entre 1 e 5 anos de experiência, 5 tinham entre 6 e 10 anos e 2 entre 11 e 15 anos.



**Quadro 8. Questionário aos professores tutores e supervisores – síntese do conteúdo**

<b>Secções</b>	<b>Foco das questões (síntese)</b>	<b>Tipo de questões/respostas</b>
<b>Consentimento</b>	Declaração de participação livre e esclarecida	Afirmações para assinalar
<b>Dados pessoais e profissionais</b>	Idade; Sexo; Habilitações Académicas; Formação na área da supervisão pedagógica; Tempo de serviço; Experiência de orientação de estágio; Função exercida em 2019 no estágio da Licenciatura em Ensino de Francês (tutor/supervisor)	Questões de resposta fechada e aberta (curta)
<b>1. Competências de ensino desenvolvidas nos estagiários e dificuldades mais sentidas pelos estagiários</b>	Compreensão das finalidades da orientação do estágio no curso de francês Uso de documentos reguladores: programa e manual Inovação pedagógica: construção/adaptação de materiais didáticos, uso de materiais autênticos, atividades inovadoras Ensino centrado no aluno: metodologias ajustadas aos alunos, incentivo à participação e à cooperação, motivação para uso comunicativo da LE, avaliação formativa, autoavaliação, aprender a aprender Reflexão profissional: autoavaliação de dificuldades e progressos, investigação da prática	Questão de resposta fechada (escala de concordância) Sinalização de competências em que os estagiários apresentam mais dificuldades
<b>2. Tipo de atividades desenvolvidas e mais importantes na inovação</b>	Atividades comunicativas: orais e escritas Atividades interculturais Atividades de promoção da autonomia dos alunos	Seleção de respostas: - Atividades realizadas - Atividades mais importantes para a inovação nas escolas
<b>3. Uso do manual nas aulas de estágio</b>	Frequência do uso do manual nas aulas de estágio	Questão de resposta fechada (escala de frequência)
<b>4. Adequação do manual</b>	Adequação do manual às competências a desenvolver nos alunos	Questão de resposta fechada (Sim/Não) e justificação livre em caso de resposta negativa
<b>5. Foco da reflexão com os estagiários</b>	Perspetivas e práticas do ensino de Francês: Visões atuais, inovação, obstáculos Estratégias didáticas: abordagem comunicativa, abordagem intercultural, promoção da autonomia, avaliação formativa Estratégias de melhoria e de investigação da prática	Seleção de respostas: -foco da reflexão -importância na formação
<b>6. Opiniões sobre a experiência dos estagiários</b>	Preparação para o estágio Integração/ acolhimento: grupo de estágio, escola, turma (s), Reflexão sobre a prática com base na observação Apoio dos supervisores e colegas na reflexão sobre as práticas À vontade para expor receios, dúvidas e dificuldades, Liberdade para expressar ideias e tomar decisões pedagógicas Progresso profissional Justiça da avaliação Valor do estágio: preparação e motivação para a profissão	Questão de resposta fechada: (escala de importância)  Sinalização de aspetos onde sentiram mais problemas
<b>7. Satisfação global com a experiência de supervisão</b>	Satisfação global com a experiência de supervisão e justificação de graus de satisfação menos positivos	Questão de resposta fechada (escala de 1 - Extremamente Negativa a 7 - Extremamente Positiva)  Justificação livre de respostas nos pontos 1 a 3
<b>8. Medidas de melhoria do estágio</b>	Indicação de sugestões (até 3) para a melhoria do funcionamento do estágio e justificação	Questão de resposta aberta

Dos supervisores inquiridos, todos de sexo masculino, 2 tinham mais de 35 anos de idade e os restantes situavam-se entre os 26 e 35 anos. Em relação ao nível académico, dos 8, 5 eram mestres,

2 doutores e apenas um licenciado. Apenas um deles tinha formação adicional na área da supervisão pedagógica. Quanto ao tempo de serviço, não há uma diferença significativa e a maior parte tinha entre 6 e 10 anos. Em relação à orientação de estágio, 4 tinham entre 6 e 10 anos de experiência, 2 entre 11 e 15 anos, 2 entre 16 e 20 anos, e 1 mais de 20 anos.

### **Questionários ao coordenador do estágio e ao diretor de curso**

Estes questionários, intitulados “Opiniões do coordenador de estágio sobre o estágio na Licenciatura em Ensino de Francês” (Anexo 6) e “Opiniões do diretor de curso sobre a formação e o estágio na Licenciatura em Ensino de Francês” (Anexo 7), foram aplicados apenas em julho de 2020, após a análise dos resultados dos questionários anteriores. Este procedimento permitiu selecionar alguns aspetos menos positivos desse resultados e incluí-los nos questionários, de forma a obter as percepções dos inquiridos acerca dos mesmos e sugestões de melhoria. A investigadora contactou os participantes por telefone para explicar o estudo e o conteúdo dos questionários, sendo estes enviados por correio eletrónico e devolvidos pela mesma via. O Quadro 9 sintetiza o foco das perguntas colocadas.

**Quadro 9. Questionários ao coordenador do estágio e ao diretor de curso – síntese do conteúdo**

<b>Questionário ao coordenador do estágio</b>	<b>Questionário ao diretor de curso</b>
Declaração de participação livre e esclarecida	Declaração de participação livre e esclarecida
Dados pessoais e profissionais	Dados pessoais e profissionais
Obstáculos à inovação no estágio Estratégias de melhoria	Desenvolvimento da capacidade de inovação antes do estágio Obstáculos à inovação no estágio Estratégias de melhoria
Obstáculos à avaliação formativa no estágio Estratégias de melhoria	Desenvolvimento de competências de avaliação formativa antes do estágio Obstáculos à avaliação formativa no estágio Estratégias de melhoria
Obstáculos à reflexão e investigação no estágio Estratégias de melhoria	Desenvolvimento atitudes e capacidades de reflexão e investigação antes do estágio Obstáculos à reflexão e investigação no estágio Estratégias de melhoria
Principais problemas do funcionamento do estágio (máx.5)	Aspetos mais positivos do curso (máx. 5)
Medidas de melhoria do funcionamento do estágio (máx.5)	Aspetos menos positivos do curso (máx. 5)

Em relação ao perfil académico e profissional do coordenador do estágio, possuía um mestrado no ensino de FLE e tinha 11 anos de serviço no ensino superior no âmbito desta licenciatura, 6 anos de

experiência como Coordenador de Estágio e 10 anos de experiência na supervisão de estágio. O diretor da licenciatura possuía um mestrado em linguística e uma licenciatura em didática, tinha 11 anos de serviço no ensino superior, 9 anos de experiência como diretor do curso e 11 anos de experiência na supervisão de estágio. Lecionava disciplinas de língua, cultura, literatura e didática do Francês.

### 4.3.2 Análise de manuais escolares

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental é uma “técnica valiosa de análise de dados qualitativos” (p. 38) que pode incidir em fontes escritas ou orais, primárias ou secundárias, contemporâneas ou passadas. Nesta investigação, foram analisados dois manuais escolares de FLE usados nas escolas onde os estagiários realizavam o estágio (Quadro 10). A escolha destes documentos justifica-se pelo facto de os manuais serem documentos oficiais e fazerem parte do contexto do estudo, constituindo instrumentos que regulam e moldam as práticas e ensino e de aprendizagem.

**Quadro 10. Manuais analisados**

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Editora</b>	<b>Nível de Escolaridade</b>
<i>Francês 9<sup>a</sup>/10<sup>a</sup> classes</i>	Jhone Melo e Albino Chano	Plural Editores	9 <sup>a</sup> classe e 10 <sup>a</sup> classes
<i>Le Nouvel Espaces</i>	Capelle Guy e Gidon Noëlle	Hachette F.L.E.	11 <sup>a</sup> classe e 12 <sup>a</sup> classe

O desafio desta técnica de investigação é a capacidade do investigador para selecionar, categorizar e interpretar a informação do texto, a fim de compreender fenómenos. Por ser uma técnica que implica a realização de inferências, requer da parte do investigador um grande investimento de tempo e análises sucessivas no sentido de as ir aperfeiçoando.

Araújo, Lopes e Nogueira (2008) afirmam que o material recolhido e analisado deve servir para “validar evidências de outras fontes” (p. 15) ou acrescentar informações. No caso deste estudo, a análise permitiu compreender em que medida as propostas dos manuais de FLE estão alinhadas com uma abordagem comunicativa, intercultural e centrada nos alunos, e parte dos dados obtidos puderam ser comparados com dados dos questionários, nomeadamente com as perceções dos sujeitos acerca do tipo de atividades promovidas nas aulas de estágio. Tratou-se de uma análise seletiva, para a qual foi construído um guião (Anexo 8) cujo conteúdo é sintetizado no Quadro 11. O guião permitiu obter informação sobre os seguintes aspetos:

- Identificação do manual;

- Organização geral do manual;
- Número de atividades por competências;
- Natureza e número de atividades comunicativas, interculturais e promotoras da autonomia.

Para o último aspeto, foram considerados os mesmos tipos de atividade listados nos questionários aos estagiários, supervisores e tutores. O guião permitia efetuar registos qualitativos e quantitativos, incidindo sobretudo nas atividades que interessava identificar e que se relacionam com tendências atuais da didática das línguas.

**Quadro 11. Guião de análise de manuais – síntese do conteúdo**

<b>Identificação do manual</b>	Título Autores Editora N° de páginas Nível de escolaridade
<b>Organização geral do manual</b> <i>(registo qualitativo e quantitativo)</i>	N° de unidades N° de atividades por unidade Organização geral das unidades Temas abordados nas unidades (nos textos e atividades) Orientações didáticas para o professor (introdução, livro do professor)
<b>Número de atividades por competências</b> <i>(registo quantitativo por unidade do manual)</i>	Leitura Escrita Compreensão oral (ouvir) Expressão oral (falar/ interagir) Gramática Vocabulário
<b>Natureza e número de atividades comunicativas, interculturais e promotoras da autonomia</b> <i>(registo qualitativo – breve descrição da atividade – e quantificação de atividades por unidade do manual)</i>	Atividades orais comunicativas Atividades escritas comunicativas Atividades de expansão de conhecimentos sobre a cultura francesa/ francófona Atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural no mundo Atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas Atividades do projeto Atividades de aprendizagem cooperativa Atividades para ensinar os alunos a aprender Atividades de autoavaliação dos alunos Atividades de avaliação do ensino pelos alunos

Terminada a apresentação da metodologia do estudo, passa-se em seguida à apresentação dos resultados.

## **CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

No presente capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos no âmbito da investigação. Foram colhidas as percepções de diferentes atores – supervisores, tutores, estagiários, diretor de curso e coordenador do estágio – e foram analisadas as propostas didáticas de dois manuais de FLE usados em estágio. A análise foi organizada em três secções principais, para as quais foram mobilizados resultados obtidos em diferentes fontes:

*Secção 5.1. Competências de ensino e reflexão profissional*

*Secção 5.2. Atividades didáticas e inovação das práticas*

*Secção 5.3. Experiência e melhoria do funcionamento do estágio*

Os resultados qualitativos e quantitativos são apresentados, respetivamente, em quadros e tabelas, construídos a partir dos dados recolhidos (Anexos 9 a 12). No caso dos questionários aos supervisores, tutores e estagiários, para as questões em que se usaram escalas de concordância e de importância com 4 opções de resposta, para além do cálculo das percentagens de resposta, as escalas foram codificadas com os valores 1, 2, 3 e 4 para o cálculo da moda, da mediana e da média. Na análise de resultados, agruparam-se as respostas dos supervisores e professores tutores, que eram bastante semelhantes, de forma a podermos comparar as percepções de quem exerce a supervisão com as percepções dos estagiários. No final de cada secção, apresenta-se uma síntese dos principais resultados.

### **5.1 Competências de ensino e reflexão profissional**

Nesta secção, são apresentados resultados dos questionários relativos às percepções dos supervisores, tutores e estagiários sobre as competências de ensino e reflexão profissional: percepções sobre competências desenvolvidas no estágio (ponto 5.1.1.) e sobre a sua experiência de reflexão (ponto 5.1.2), concluindo-se com uma síntese (ponto 5.1.3).

#### **5.1.1 Percepções sobre competências desenvolvidas no estágio**

O questionário apresentava uma lista de catorze capacidades profissionais subdivididas em quatro grupos: uso de documentos reguladores, inovação pedagógica, ensino centrado no aluno e reflexão

sobre a prática. Solicitava-se a opinião dos inquiridos, manifestando a sua concordância ou discordância acerca do desenvolvimento dessas capacidades no âmbito do estágio, numa escala de 4 opções: Discordo Totalmente; Discordo; Concordo; Concordo Totalmente. Para facilitar a análise das respostas, fez-se a união das respostas de discordância (Discordo Totalmente; Discordo) e Concordância (Concordo; Concordo Totalmente). Os inquiridos deveriam assinalar ainda as capacidades onde foram observadas mais dificuldades.

A Tabela 1 apresenta os resultados relativos às percepções dos inquiridos sobre o desenvolvimento de capacidades de usar instrumentos reguladores (programa e manual) e de promover a inovação através da construção/ adaptação de materiais, uso de materiais autênticos e exploração de atividades de ensino inovadoras.

**Tabela 1. Uso de documentos reguladores e inovação pedagógica**

Capacidades profissionais	Supervisores e Tutores (n=24)					Estagiários (n=39)				
	DT/D	C/CT	Mo	Md	M	DT/D	C/CT	Mo	Md	M
	f %	f %				f %	f %			
<b>Uso de documentos reguladores do E/A</b>										
Usar o programa de Francês na programação das aulas	3 12.5%	21 87.5%	4	4	3	5 12.8%	34 87.2%	4	3	3.3
Usar o manual na planificação e lecionação das aulas	2 8.3%	22 91.7%	4	4	3.5	5 12.8%	34 87.2%	3	3	3.2
<b>Inovação pedagógica</b>										
Construir ou adaptar materiais didáticos para além do manual	3 12.5%	21 87.5%	4	3	3.3	12 30.8%	27 69.2%	3	3	2.8
Usar materiais autênticos	2 8.3%	22 91.7%	4	4	3.5	11 28.2%	28 71.8%	4	3	3
Experimentar atividades de ensino inovadoras	12 50%	12 50%	2	2.5	2.8	23 59%	16 41%	2	2	2.5

DT: Discordo Totalmente; D: Discordo; C: Concordo; CT: Concordo Totalmente; Mo: Moda; Md: Mediana; M: Média.

Os resultados indicam que a maioria dos inquiridos concordou com o desenvolvimento das capacidades indicadas, variando as médias entre 2.5 e 3.5, embora as percepções do grupo de supervisores e tutores tendam a ser mais positivas do que as percepções dos estagiários. Destaca-se a percepção positiva dos dois grupos relativamente ao uso do programa e do manual na planificação das aulas e lecionação, assim como ao uso de materiais autênticos. Assim sendo, podemos inferir que os professores reconhecem e valorizam o uso destas competências ao longo do estágio. Contudo, observam-se percepções menos favoráveis quanto à capacidade de experimentar atividades de ensino inovadoras (médias de 2.8 e 2.5), com um maior grau de discordância por parte de ambos os grupos (50% no caso dos supervisores e tutores e 59% no caso dos estagiários). Este posicionamento parece

indicar que ao longo do estágio deverão ser criadas mais oportunidades para a inovação das práticas de ensino.

O diretor de curso e o coordenador de estágio pronunciaram-se sobre a questão da inovação no estágio e possíveis obstáculos à mesma. Resumindo as suas respostas, dever-se-ia incentivar os estudantes a serem mais autónomos na utilização de metodologias adequadas, respeitando as diferenças e necessidades dos alunos e as condições oferecidas pela escola. A falta de material didático atualizado, assim como a incompatibilidade entre os conhecimentos adquiridos na universidade e a realidade no terreno são os aspetos que, no seu entender, limitam a implementação da inovação do ensino nas escolas.

A Tabela 2 apresenta as perceções dos inquiridos sobre o desenvolvimento de capacidades relacionadas com a promoção de um ensino centrado no aluno.

**Tabela 2. Ensino centrado no aluno**

Capacidades profissionais	Supervisores e Tutores (n=24)					Estagiários (n=39)				
	DT/D	C/CT	Mo	Md	M	DT/D	C/CT	Mo	Md	M
	f %	f %				f %	f %			
<b><i>Ensino centrado no aluno</i></b>										
Ajustar o ensino às características dos alunos	3 12.5%	21 87.5%	4	4	3	9 23.1%	30 76.9%	3	3	3
Incentivar a participação ativa dos alunos nas aulas	0 0%	24 100%	4	4	4	6 15.4%	33 84.6%	4	3	3
Promover a cooperação entre alunos (em pares ou grupos)	0 0%	24 100%	4	4	3.8	3 7.7%	36 92.3%	4	4	3.5
Motivar os alunos para comunicar em francês	0 0%	24 100%	4	4	4	5 12.8%	34 87.2%	3	3	3.3
Avaliar dificuldades e progressos dos alunos	3 12.5%	21 87.5%	3	3	3.2	5 12.8%	34 87.2%	4	3	3
Ajudar os alunos a autoavaliar a sua aprendizagem	10 41.7%	14 58.3%	2	3	3	13 33.3%	26 66.7%	3	3	3
Ajudar os alunos a saber como estudar e resolver dificuldades	9 37.5%	15 62.5%	2	3	2.9	12 30.8%	27 69.2%	3	3	3

DT: Discordo Totalmente; D: Discordo; C: Concordo; CT: Concordo Totalmente; Mo: Moda; Md: Mediana; M: Média.

As perceções são globalmente positivas, variando as médias de resposta entre 2.9 e 4. Tal como na Tabela 1 acima, também neste caso se observa que os supervisores e tutores tendem a ter perceções globalmente mais positivas do que os estagiários, embora se possa concluir que as perceções de ambos os grupos indiciam a valorização das competências enunciadas e que estas, na sua opinião, terão sido desenvolvidas ao longo do estágio. Destacam-se as capacidades de incentivar a participação ativa dos alunos nas aulas (médias= 4 e 3), de promover a cooperação entre alunos (médias= 3.8 e

3.5) e de motivar os alunos para comunicar em francês (médias= 4 e 3.3). Os itens onde se verificou menor concordância dizem respeito à capacidade de ajudar os alunos a autoavaliar a sua aprendizagem e à capacidade de ajudar os alunos a saber como estudar e resolver dificuldades, que se relacionam com a promoção da autonomia do aluno e da sua competência de aprender a aprender. Parece ser, então, nestas dimensões que as percepções dos inquiridos se afastam mais de um ensino centrado no aluno e onde será necessário realizar mais mudanças.

Acerca das capacidades de realizar uma avaliação formativa e de apoiar os alunos, o diretor de curso e o coordenador de estágio referiram que a formação dos estudantes antes do estágio promove competências na área da avaliação formativa das aprendizagens. No entanto, as turmas numerosas nas escolas secundárias colocam problemas à operacionalização e gestão deste tipo de avaliação por parte dos estagiários. Para contornar estas dificuldades, dever-se-ia ajudar os estagiários a implementar uma pedagogia diferenciada e organizar os alunos em grupos, potenciando trabalhos colaborativos.

Relativamente ao desenvolvimento de capacidades ligadas à reflexão profissional, os resultados da Tabela 3 indicam um posicionamento maioritariamente concordante de ambos os grupos, com médias de resposta entre 2.7 e 3, embora haja um conjunto significativo de respostas discordantes que variam entre 37.5% e 46.2%, principalmente no que diz respeito à capacidade de investigar a prática.

**Tabela 3. Reflexão sobre a prática**

Capacidades profissionais	Supervisores e Tutores (n=24)					Estagiários (n=39)				
	DT/D	C/CT	Mo	Md	M	DT/D	C/CT	Mo	Md	M
	f %	f %				f %	f %			
<b>Reflexão profissional</b>										
Refletir sobre a sua prática (dificuldades/ progressos)	7 29.2%	17 70.8%	4	3	3	12 30.8%	27 62.2%	3	3	3
Investigar a sua prática (recolher/analisar dados das aulas)	9 37.5%	15 62.5%	2	3	3	18 46.2%	21 53.8%	2	3	2.7

DT: Discordo Totalmente; D: Discordo; C: Concordo; CT: Concordo Totalmente; Mo: Moda; Md: Mediana; M: Média.

A investigação da prática tende a ser pouco explorada no estágio, na medida em que não existe uma tradição de investigação pedagógica nesse contexto, embora os estudantes sejam encorajados a realizar pesquisas e a refletir sobre o ensino no sentido de o melhorar. Acerca destes aspetos, o diretor de curso e o coordenador do estágio sublinharam que é necessário apoiar os estudantes para ultrapassarem os seus fracassos e resolver os problemas que encontrarem, a partir de alguma investigação. Um dos aspetos que dificulta a investigação dos estudantes é a falta de recursos materiais e o fraco domínio das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para fins de pesquisa de material didático, visto que a maior parte das escolas secundárias não oferecem condições mínimas



para o trabalho dos estagiários no terreno. Estas opiniões colocam a tónica na pesquisa para fundamentar e melhorar a prática, mas importará fomentar também a pesquisa sobre a prática através de processos de investigação-ação.

No questionário, era solicitado aos supervisores e tutores que assinalassem as competências em que os estagiários apresentavam mais dificuldades, e aos estagiários que assinalassem aquelas em que sentiam mais dificuldades. A Tabela 4 apresenta a distribuição de respostas nos quatro grupos de capacidades considerados nas tabelas anteriores: *Uso de documentos reguladores do E/A*, *Inovação pedagógica*, *Ensino centrado no aluno* e *Reflexão profissional*.

**Tabela 4. Competências em que os estagiários apresentaram mais dificuldades**

<b>Capacidades profissionais</b>	<b>Supervisores e Tutores (n=24)</b>	<b>Estagiários (n=39)</b>
	<b>+Dif.</b>	<b>+Dif.</b>
	f %	f %
<b><i>Uso de documentos reguladores do E/A</i></b>		
Usar o programa de Francês na programação das aulas	11 45.8%	8 20,5%
Usar o manual na planificação e lecionação das aulas	9 37.5%	16 41%
<b><i>Inovação pedagógica</i></b>		
Construir ou adaptar materiais didáticos para além do manual	12 50%	14 35,9%
Usar materiais autênticos	6 25%	14 35,9%
Experimentar atividades de ensino inovadoras	19 79.2%	3 7,7%
<b><i>Ensino centrado no aluno</i></b>		
Ajustar o ensino às características dos alunos	12 50%	7 17,9%
Incentivar a participação ativa dos alunos nas aulas	5 20.8%	4 10,3%
Promover a cooperação entre alunos (em pares ou grupos)	2 8.3%	8 20,5%
Motivar os alunos para a comunicação em francês	6 25%	12 30,8%
Avaliar/identificar dificuldades e progressos dos alunos	15 62.5%	27 69,2%
Ajudar os alunos a autoavaliação da sua aprendizagem	18 75%	22 56,4%
Ajudar os alunos a saberem estudar e resolver dificuldades	18 75%	26 66,7%
<b><i>Reflexão profissional</i></b>		
Refletir sobre a sua prática (dificuldades/ progressos)	22 91.7%	25 64,1%
Investigar a sua prática (recolher/analisar dados das aulas)	22 91.7%	35 89,7%

+Dif.: Mais Dificuldades

As capacidades onde foram percebidas mais dificuldades por parte dos supervisores e tutores, com percentagens de resposta iguais ou superiores a 75%, foram também percebidas como menos desenvolvidas nas tabelas anteriores:

- Capacidade de experimentar atividades de ensino inovadoras (79.2%);
- Capacidade de ajudar os alunos a autoavaliação da sua aprendizagem (75%);
- Capacidade de refletir sobre a sua prática (dificuldades/ progressos) (91.7%);
- Capacidade de investigar a sua prática (recolher/ analisar dados das aulas) (91.7%).

Embora as percepções dos estagiários nestes aspetos não seja tão expressiva e seja até oposta no que diz respeito à capacidade de experimentar atividades de ensino inovadoras, estes parecem ser os aspetos mais problemáticos do estágio, seguidos de outros com percentagens de resposta iguais a superiores a 50% por parte de pelo menos um dos grupos, como é caso das capacidades de construir ou adaptar materiais didáticos para além do manual, de ajustar o ensino às características dos alunos e de avaliar/identificar dificuldades e progressos dos alunos.

É importante referir que as competências que se apresentaram como menos difíceis são as capacidades de usar o programa de Francês na programação das aulas, usar o manual na planificação e leção das aulas, usar materiais autênticos, incentivar a participação ativa dos alunos nas aulas, promover a cooperação entre alunos e motivar os alunos para comunicarem em Francês, embora as respostas dos estagiários sejam tendencialmente menos favoráveis do que dos supervisores e tutores.

Podemos concluir nesta secção que os inquiridos valorizam e procuram desenvolver um conjunto de competências essenciais a um profissional reflexivo e que procuram centrar o ensino na aprendizagem, embora algumas dessas competências pareçam ser menos trabalhadas e apresentar mais dificuldades. No ponto seguinte, centramo-nos mais concretamente na reflexão que os supervisores, professores tutores e estagiários levam a cabo durante o estágio, de acordo com as percepções das suas vivências.

### **5.1.2 Percepções sobre a experiência de reflexão no estágio**

Quanto à experiência de reflexão ao longo do estágio, o questionário apresentava um conjunto de dez possíveis focos de reflexão relativos a perspetivas e práticas do ensino de FLE, estratégias didáticas e estratégias de melhoria da prática. Os inquiridos deveriam assinalar apenas os aspetos sobre os quais

refletiram em conjunto ao longo do estágio e também aqueles que consideravam mais importantes na formação em estágio, ainda que não tivessem refletido sobre eles.

A Tabela 5 apresenta a distribuição de respostas relativamente aos focos de reflexão (R) e aos que são considerados mais importantes (+Imp) na formação de qualquer estagiário.

**Tabela 5. A reflexão ao longo do estágio**

Focos da reflexão	Supervisores e Tutores (n=24)		Estagiários (n=39)	
	R	+Imp.	R	+Imp.
	f %	f %	f %	f %
<b><i>Perspetivas e práticas do ensino de francês</i></b>				
Perspetivas atuais sobre o ensino de Francês	15 62.5%	9 37.5%	19 48.7%	20 51.3%
Problemas das práticas de ensino de Francês nas escolas	20 83.3%	4 16.7%	17 43.6%	22 56.4%
Necessidade de melhorar práticas de ensino de Francês nas escolas	11 45.8%	13 54.2%	14 35.9%	25 64.1%
Condições que dificultam a mudança de práticas	15 62.5%	9 37.5%	19 48.7%	20 51.3%
<b><i>Estratégias didáticas</i></b>				
Estratégias didáticas para desenvolver competências de comunicação	18 75%	6 25%	27 69.2%	12 30.8%
Estratégias didáticas para desenvolver competências (inter)culturais	11 45.8%	13 54.2%	16 41%	23 59%
Estratégias didáticas para desenvolver a autonomia dos alunos	11 45.8%	13 54.2%	16 41%	23 59%
Estratégias de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos	9 37.5%	15 62.5%	21 53.8%	18 46.2%
<b><i>Estratégias de melhoria da prática</i></b>				
Estratégias para melhorar a prática	11 45.8%	13 54.2%	17 43.6%	22 56.4%
Estratégias para investigar a prática (recolher/analisar dados das aulas)	3 12.5%	21 87.5%	13 33.3%	26 66.7%

R: Reflexão; +Imp.: Mais Importante

Relativamente ao foco da reflexão, não existe nenhum aspeto com 100% de respostas, o que indicia a existência de práticas diversificadas quanto aos assuntos da reflexão realizada entre supervisores/tutores e estagiários. As respostas dos supervisores e tutores são globalmente mais expressivas do que as dos estagiários, com percentagens superiores na maioria dos aspetos considerados, o que sinaliza perceções diferenciadas quanto aos assuntos que são refletidos em conjunto.

Destacam-se nas respostas dos supervisores e tutores, com percentagens superiores a 50%, aspetos que indicam uma preocupação com a inovação pedagógica e o desenvolvimento de competências de comunicação dos alunos:

- Problemas das práticas de ensino de Francês nas escolas (83.3%);
- Perspetivas atuais sobre o ensino de Francês (62.5%);
- Condições que dificultam a mudança de práticas (ex. falta de recursos, turmas numerosas...) (62.5%);
- Estratégias didáticas para desenvolver competências de comunicação dos alunos (75%)

No caso dos estagiários, destacam-se, com percentagens superiores a 50%, aspetos relacionados com a o desenvolvimento de competências de comunicação dos alunos e a avaliação formativa:

- Estratégias didáticas para desenvolver competências de comunicação dos alunos (69.2%);
- Estratégias de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos (53.8%).

Assim, podemos dizer que a maioria dos aspetos considerados não serão objetos prioritários de reflexão nas perceções de um número significativo dos inquiridos. A reflexão sobre estratégias de investigação da prática é o aspeto menos assinalado nos dois grupos: 12.5% dos supervisores e tutores, e 33.3% dos estagiários, embora a maioria o considere importante na formação do professor. Somando as respostas nos dois grupos (n=63), apresenta-se na Tabela 6 a sua ordenação por ordem decrescente das percentagens, o que nos permite concluir que os aspetos mais referidos, com percentagem de respostas igual ou superior a 50%, são os seguintes:

- Estratégias didáticas para desenvolver competências de comunicação dos alunos (71.4%);
- Problemas das práticas de ensino de Francês nas escolas (58.7%);
- Condições que dificultam a mudança de práticas (54%);
- Perspetivas atuais sobre o ensino de Francês (54%).

Já em relação aos aspetos menos referidos, e como vimos acima, destaca-se a reflexão sobre a estratégias para investigar a prática.

Relativamente à importância conferida aos aspetos considerados para a formação do estagiário, a Tabela 6 indica que, neste caso, os estagiários os valorizam mais do que os supervisores e tutores, com percentagens de resposta superiores na maioria dos itens, embora em nenhum deles se verifique 100% de respostas, o que indicia a existência de diferentes concepções acerca do que deve ser objeto de reflexão no estágio.

**Tabela 6. A reflexão ao longo do estágio (resultados globais)**

<b>Focos da reflexão</b>	<b>R (n=63) f</b>	<b>R (n=63) %</b>
Estratégias didáticas para desenvolver competências de comunicação dos alunos	45	71.4%
Problemas das práticas de ensino de Francês nas escolas	37	58.7%
Condições que dificultam a mudança de práticas	34	54%
Perspetivas atuais sobre o ensino de Francês	34	54%
Estratégias de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos	30	47.6%
Estratégias para melhorar a prática	28	44.4%
Estratégias didáticas para desenvolver competências (inter)culturais dos alunos	27	42.9%
Estratégias didáticas para desenvolver a autonomia dos alunos	27	42.9%
Necessidade de melhorar práticas de ensino de Francês nas escolas	25	39.7%
Estratégias para investigar a prática (recolher/analisar dados das aulas)	16	25.4%

R: Reflexão

Por outro lado, alguns dos aspetos percecionados como menos presentes na reflexão são considerados importantes por uma grande parte dos inquiridos, destacando-se aqui a reflexão sobre estratégias de avaliação formativa das aprendizagens no caso dos supervisores e tutores (62.5%) e a reflexão sobre estratégias para investigar a prática em ambos os grupos (87.5% dos supervisores e tutores, e 66.7% dos estagiários). É neste último aspeto que se percebe um maior distanciamento entre o que é feito e o que é valorizado pelos sujeitos.

A Tabela 7 apresenta a ordenação da soma das respostas dos dois grupos (n=63), por ordem decrescente das percentagens obtidas, concluindo-se que os assuntos da reflexão que são considerados mais importantes na formação de professores, com percentagem igual ou superior a 50%, são sobretudo relativos a estratégias de ensino e de melhoria do ensino:

- Estratégias para investigar a prática (recolher/analisar dados das aulas) (74.6%);
- Necessidade de melhorar práticas de ensino de Francês nas escolas (60.3%);
- Estratégias didáticas para desenvolver competências (inter)culturais dos alunos (57.1%);
- Estratégias didáticas para desenvolver a autonomia dos alunos (57.1%);
- Estratégias para melhorar a prática (55.6%);
- Estratégias de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos (52.4%).

**Tabela 7. Importância da reflexão na formação (resultados globais)**

<b>Focos da reflexão</b>	<b>+Imp. (n=63) f</b>	<b>+Imp. (n=63) %</b>
Estratégias para investigar a prática (recolher/analisar dados das aulas)	47	74.6%
Necessidade de melhorar práticas de ensino de Francês nas escolas	38	60.3%
Estratégias didáticas para desenvolver competências (inter)culturais dos alunos	36	57.1%
Estratégias didáticas para desenvolver a autonomia dos alunos	36	57.1%
Estratégias para melhorar a prática	35	55.6%
Estratégias de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos	33	52.4%
Perspetivas atuais sobre o ensino de Francês	29	46%
Condições que dificultam a mudança de práticas (ex. falta de recursos, turmas numerosas...)	29	46%
Problemas das práticas de ensino de Francês nas escolas	26	41.3%
Estratégias didáticas para desenvolver competências de comunicação dos alunos	18	28.6%

+Imp.: Mais Importante

Relativamente aos focos de reflexão menos assinalados quanto à sua importância na formação do estagiário, ressalta-se a reflexão sobre estratégias didáticas para desenvolver competências de comunicação dos alunos, que apresenta uma percentagem de 28.6% no conjunto das respostas, apesar de este ser um dos principais focos de reflexão indicados pelos inquiridos no que respeita às suas vivências, com 71.4% de respostas (ver Tabela 6 acima). Os inquiridos parecem valorizar mais a reflexão sobre estratégias didáticas para desenvolver competências (inter)culturais dos alunos (57.1%) e a reflexão sobre estratégias didáticas para desenvolver a autonomia dos alunos (57.1%), menos presentes nas suas vivências, talvez por isso mesmo e por sentirem maior necessidade refletir sobre elas.

A Tabela 8 compara as perceções acerca da reflexão realizada e a importância que lhes é conferida para a totalidade dos inquiridos (n=63). Destacam-se aqui dois aspetos em que a divergência de resultados sinaliza a necessidade de reforçar as práticas de reflexão nos encontros supervivos com os estagiários. O primeiro aspeto é a reflexão sobre a necessidade de melhorar práticas de ensino de Francês nas escolas, que implica uma análise crítica das práticas existentes à luz de referenciais teóricos atuais, e o segundo aspeto é a reflexão sobre estratégias de investigação das práticas, essenciais à formação de professores inovadores. Na verdade, estes dois aspetos estão interligados, na medida em que a investigação pedagógica, em particular a investigação-ação, parte da identificação de problemas para o desenho de planos de melhoria.

**Tabela 8. A reflexão no estágio: o que é feito e o que é valorizado (resultados globais)**

<b>Focos da reflexão</b>	<b>R (n=63) %</b>	<b>+Imp. (n=63) %</b>
<b>Perspetivas e práticas do ensino de francês</b>		
Perspetivas atuais sobre o ensino de Francês	54%	46%
Problemas das práticas de ensino de Francês nas escolas	58.7%	41.3%
Necessidade de melhorar práticas de ensino de Francês nas escolas	39.7%	60.3%
Condições que dificultam a mudança de práticas	54%	46%
<b>Estratégias didáticas</b>		
Estratégias didáticas para desenvolver competências de comunicação dos alunos	71.4%	28.6%
Estratégias didáticas para desenvolver competências (inter)culturais dos alunos	42.9%	57.1%
Estratégias didáticas para desenvolver a autonomia dos alunos	42.9%	57.1%
Estratégias de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos	47.6%	52.4%
<b>Estratégias de melhoria da prática</b>		
Estratégias para melhorar a prática	44.4%	55.6%
Estratégias para investigar a prática (recolher/analisar dados das aulas)	25.4%	74.6%

R: Reflexão; +Imp.: Mais Importante

Outros aspetos onde se verifica um desfasamento menor, mas ainda assim apontando a necessidade de melhorias ao nível didático, são as estratégias para desenvolver competências (inter)culturais dos alunos, para desenvolver a sua autonomia e para a avaliação formativa das aprendizagens.

Olhando para a globalidade dos resultados, quer em termos do que é feito quer em termos do que é valorizado, podemos dizer que a reflexão constitui uma dimensão da formação que poderá ser expandida. Quanto às perceções das vivências, a percentagem de respostas é elevada apenas num aspeto: a reflexão sobre estratégias didáticas para desenvolver competências de comunicação dos alunos (71.4%); quanto às perceções de importância, é também apenas num aspeto que se observa uma percentagem elevada de respostas: a reflexão sobre estratégias para investigar a prática (74.6%). Este panorama parece indicar a defesa de um ensino comunicativo da língua e de uma prática investigativa do futuro professor, embora esta prática investigativa esteja bastante ausente. É nestes aspetos que existe um maior desfasamento entre o que é feito e valorizado, de sentido descendente no primeiro caso (71.4%-28.6%) e de sentido ascendente no segundo (25.4%-74.6%). Embora pareça paradoxal que apenas 28.6% dos sujeitos assinala a importância de refletir sobre o desenvolvimento de competências de comunicação dos alunos, pensamos que aqui as respostas se distribuíram por outros

aspectos igualmente importantes na educação em línguas, como o desenvolvimento competências (inter)culturais e da autonomia dos alunos, que 57.1% dos inquiridos consideraram importante na formação do professor e menos presentes nas suas práticas.

### **5.1.3 Síntese**

Diante dos resultados apresentados nesta secção, podemos concluir que o estágio representa um espaço de desenvolvimento de competências de ensino e de reflexão profissional no contexto da Licenciatura em Ensino do Francês. Ainda assim, os inquiridos evidenciaram a existência de dificuldades em dimensões importantes da formação, como experimentar atividades inovadoras, refletir sobre a sua prática e investigar a sua prática, as quais se relacionam com a promoção da reflexividade profissional ao serviço da qualidade das aprendizagens dos alunos (Jiménez Raya, Lamb & Vieira 2007; Vieira, 2015).

Relativamente aos focos da reflexão nos encontros supervisivos, percebe-se que, embora sejam diversos, existem prioridades diferenciadas e verifica-se necessidade de expandir muitos deles, alargando-se o âmbito da reflexão no estágio. As perceções dos inquiridos acerca da reflexão realizada indicam uma presença relativamente baixa de aspetos como a avaliação formativa das aprendizagens dos alunos, estratégias para desenvolver competências (inter)culturais e a autonomia dos alunos, e estratégias para melhorar e investigar a prática, ainda que esses aspetos sejam valorizados por muitos deles para a formação do professor.

O facto de os inquiridos reconhecerem limitações revela uma postura crítica de abertura à mudança e à inovação do ensino nas escolas. As dificuldades assinaladas sugerem a necessidade de expandir estratégias supervisivas de natureza reflexiva e dialógica, colaborando no desenvolvimento profissional dos estudantes e em prol do desenvolvimento de uma ação educativa transformadora (Alarcão & Canha, 2013; Silva, 2004). Sublinha-se, em particular, a necessidade de reforçar o desenvolvimento de projetos pedagógicos nas escolas, nomeadamente através da investigação-ação, que conciliem a inovação das abordagens de ensino de FLE com o desenvolvimento profissional reflexivo dos futuros professores. Pensamos que é imprescindível criar oportunidades para a implementação de práticas mais reflexivas promotoras de mudança, assentes em princípios democráticos e transformadores (cf. Alarcão & Canha, 2013; Alarcão, 2014; Dillenburg & Caetano, 2016; RAGPG, 2016; Roldão, 2008; Silva, 2009; Vieira, 1993; Vieira & Moreira, 1993; Vieira & Moreira, 2011).



## **5.2 Atividades didáticas e inovação das práticas**

Nesta secção, avança-se para uma melhor compreensão das atividades didáticas de ensino de FLE no contexto do estágio. Por um lado, foram auscultados os supervisores, tutores e estagiários sobre as atividades realizadas e valorizadas. Por outro lado, procedeu-se à análise de dois manuais de ensino de FLE adotados nas escolas (manual das 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> classes e manual das 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes), a partir de um guião apresentado no capítulo anterior. Apresentamos em primeiro lugar os resultados dos questionários (ponto 5. 2.1) e de seguida os resultados da análise dos manuais (ponto 5.2.2), terminando com uma síntese dos principais resultados (ponto 5.2.3).

### **5.2.1 Perceções sobre as atividades didáticas realizadas no estágio**

Os questionários administrados aos supervisores, tutores e estagiários apresentavam um conjunto de afirmações acerca de atividades de três tipos, potencialmente inovadoras e alinhadas com perspetivas atuais da educação em línguas – atividades comunicativas, interculturais e promotoras da autonomia – nalguns casos incluindo exemplos nos itens para uma melhor compreensão dos mesmos. Os inquiridos deviam assinalar as que tinham sido realizadas no âmbito das aulas de estágio e as que consideravam mais importantes para inovar o ensino de Francês nas escolas (ainda que não tivessem sido realizadas). A Tabela 9 apresenta os resultados obtidos, revelando a realização de atividades diversificadas, embora não existam atividades que tenham sido assinaladas por todos os inquiridos. Destacam-se, com percentagens iguais ou superiores a 50% em ambos os grupos, as seguintes atividades:

- Atividades orais comunicativas (66.7% e 53.8%);
- Atividades escritas comunicativas (83.3% e 59%);
- Atividades interculturais de expansão de conhecimentos sobre a cultura-alvo (58.3% e 53.8%);
- Atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas (75% e 56.4%);
- Atividades de aprendizagem cooperativa (em pares ou grupos) (79.2% e 74.4%).

Nas atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural no mundo, essenciais ao desenvolvimento da competência intercultural, verificou-se maior divisão de orientação de resposta. As percepções dos supervisores e tutores são mais expressivas (62,5%) do que as dos estagiários (48,7%). As atividades menos assinaladas, com percentagens abaixo de 50% em ambos os grupos, são as atividades de projeto, as atividades para ensinar os alunos a aprender, as atividades de autoavaliação dos alunos e as atividades de avaliação do ensino pelos alunos, o que parece sinalizar fragilidades ao nível do desenvolvimento de abordagens centradas nos alunos e promotoras da sua autonomia. Contudo, estas atividades são valorizadas por grande parte dos inquiridos, o que pode ser um indicador de predisposição para a mudança de práticas.

**Tabela 9. Atividades comunicativas, (inter)culturais e promotoras da autonomia**

<b>Atividades didáticas</b>	<b>Supervisores e Tutores (n=24)</b>		<b>Estagiários (n=39)</b>	
	<b>Real.</b>	<b>+Imp.</b>	<b>Real.</b>	<b>+Imp.</b>
	<b>f</b> <b>%</b>	<b>f</b> <b>%</b>	<b>f</b> <b>%</b>	<b>f</b> <b>%</b>
<b>Atividades comunicativas</b>				
Atividades orais comunicativas	16 66.7%	8 33.3%	21 53.8%	18 46.2%
Atividades escritas comunicativas	20 83.3%	4 16.7%	23 59%	16 41%
<b>Atividades (inter) culturais</b>				
Atividades de expansão de conhecimentos sobre a cultura-alvo	14 58.3%	10 41.7%	21 53.8%	18 46.2%
Atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural no mundo	15 62.5%	9 37.5%	19 48.7%	20 51%
Atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas	18 75%	6 25%	22 56.4%	17 43.6%
<b>Atividades de promoção da autonomia</b>				
Atividades de projeto	11 45.8%	13 54.2%	14 35.9%	25 64.1%
Atividades de aprendizagem cooperativa	19 79.2%	5 20.8%	29 74.4%	10 25.6%
Atividades para ensinar os alunos a aprender	10 41.7%	14 58.3%	11 28.2%	28 71.8%
Atividades de autoavaliação dos alunos	6 25%	18 75%	9 23.1%	30 76.9%
Atividades de avaliação do ensino pelos alunos	6 25%	18 75%	17 43.6%	22 56.4%

Real.: Realizadas; +Imp: Mais Importantes

A Tabela 10 apresenta as respostas de dois grupos (n= 63) sobre as atividades realizadas e as consideradas mais importantes para a inovação do ensino de Francês das escolas, permitindo-nos fazer uma comparação entre o que é concretizado e valorizado pelos inquiridos. Salientam-se, em seguida, os aspetos onde a diferença de valores nas duas colunas é igual ou superior a 20%, umas

vezes em sentido descendente e outras em sentido ascendente, neste último caso sinalizando abertura a mudanças em aspetos menos presentes nas práticas:

*Diferenças em sentido descendente (maior presença do que importância)*

- Atividades escritas comunicativas (68.3% e 31.7%);
- Atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas (63.5% e 36.5%);
- Atividades de aprendizagem cooperativa (em pares ou grupos) (76.2% e 23.8%);

*Diferenças em sentido ascendente (menor presença do que importância)*

- Atividades de projeto (39.7% e 60.3%);
- Atividades para ensinar os alunos a aprender (33.3% e 66.7%);
- Atividades de autoavaliação dos alunos (23.8% e 76.2%);
- Atividades de avaliação do ensino pelos alunos (36.5% e 63.5%)

**Tabela 10. Atividades realizadas e as mais importantes (resultados globais)**

<b>Tipo de atividades</b>	<b>Realizadas (n=63) %</b>	<b>+Importantes (n=63) %</b>
<b>Atividades comunicativas</b>		
Atividades orais comunicativas	37 58.7%	26 41.3%
Atividades escritas comunicativas	43 68.3%	20 31.7%
<b>Atividades (inter) culturais</b>		
Atividades de expansão de conhecimentos sobre a cultura-alvo	35 55.6%	28 44.4%
Atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural no mundo	34 54%	29 46%
Atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas	40 63.5%	23 36.5%
<b>Atividades de promoção da autonomia</b>		
Atividades de projeto	25 39.7%	38 60.3%
Atividades de aprendizagem cooperativa	48 76.2%	15 23.8%
Atividades para ensinar os alunos a aprender	21 33.3%	42 66.7%
Atividades de autoavaliação dos alunos	15 23.8%	48 76.2%
Atividades de avaliação do ensino pelos alunos	23 36.5%	40 63.5%

Podemos concluir dos resultados apresentados que as atividades de ensino de FLE no contexto de estágio estão globalmente alinhadas com perspectivas atuais da educação em línguas, embora algumas

dimensões de um ensino centrado no aluno e na promoção da sua autonomia estejam menos presentes. Para complementar estes resultados, passamos em seguida à análise dos manuais.

### 5.2.2 Atividades didáticas dos manuais

O objetivo principal da análise dos manuais foi perceber em que medida integram atividades comunicativas, interculturais e de promoção da autonomia dos alunos. Os manuais são um instrumento de apoio ao ensino e à aprendizagem que, de algum modo, determinam o tipo de atividades realizadas nas aulas. Nos questionários, pedia-se aos inquiridos para assinalarem a frequência com que os estagiários usavam o manual de Francês nas aulas de estágio. Os supervisores e tutores indicaram a resposta “às vezes” (45.8%), enquanto que os estagiários afirmaram que o usavam “às vezes” (38.5%) ou “muitas vezes” (35.9%). Estas respostas sugerem que se recorreu também a outros materiais, o que está de acordo com as perceções dos participantes acerca do desenvolvimento de competências de uso de materiais autênticos (ver Tabela 1).

O manual das 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> classes foi elaborado em Moçambique e o manual das 11<sup>a</sup> e 12<sup>o</sup> classes foi produzido em França. Apresentam estruturas distintas, embora ambos se organizem em torno de temas (Quadro 12) e proponham atividades que cobrem diversas competências, como veremos mais adiante.

**Quadro 12. Organização dos manuais das 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> classes**

<b>Manual da 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> classes</b> <b>Unidades (U) e Temas</b>	<b>Manual da 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> classes</b> <b>Unidades (U) e Temas</b>
<p><b>U1 : La famille et les amis</b>            Leçon 1 : Salutation – saluer et prendre congé            Leçon 2 : Merci – remercier et réagir au remerciement            Leçon 3 : Présentation – se présenter            Leçon 4 : Voici/voilà – présenter quelqu’un            Leçon 5 : Famille – indiquer les membres d’une famille            Leçon 6 : Rencontres – demander des informations sur l’identité de quelqu’un            Leçon 7 : Métiers – identifier les profession/métiers les plus communs dans la famille et entre amis            Leçon 8 : Temps – identifier les jours de la semaine            Leçon 9 : Invitation – formuler une invitation            Leçon 10 : Réponses – réagir à une invitation</p> <p><b>U2 : L’école et les activités scolaires</b>            Leçon 1 : La vie scolaire            Leçon 2 : La classe            Leçon 3 : La règle            Leçon 4 : Les opinions</p>	<p>U0 : Rencontres, présentations, nationalités.            U1 : L’arrivée en France ; une inscription (à un club de cyclotourisme) ; ce qu’on dit en classe (consignes).            U2 : La famille, quelques personnages célèbres.            U3 : Maison et appartements ; déménagements, locations, petites annonces ; monuments parisiens.            U4 : La vie en ville (les transports) ; Québec (Canada).            U5 : La sécurité routière ; la recherche d’un emploi ; vidéo et photo ; fêtes et saisons.            U6 : La vie quotidienne ; les loisirs ; le métier de mannequin.            U7 : La santé, l’alimentation, le restaurant ; l’organisation d’une randonnée.            U8 : Du Festival de Cannes ; d’une randonnée à vélo ; de films.            U9 : La mode, Coco Chanel ; Jacques Cousteau ; spectacles à Paris.            U10 : Voitures ; la vie en province et à Paris.            U11 : La nature et l’écologie ; souhaits pour l’humanité ;</p>

Leçon 5 : Les lieux Leçon 6 : Le portrait Leçon 7 : Le pays et les fêtes Leçon 8 : Professions Leçon 9 : La salle de classe Leçon 10 : Normes de vie	espoirs et inquiétudes. U12 : Mai 68, en France ; l'Union européenne ; la paix.
---	--

O primeiro manual está dividido em duas unidades, por sua vez divididas em “lições” (10 por unidade). No livro do professor, existem algumas orientações didáticas para cada unidade e lição. O segundo manual, destinado aos cursos de Letras das 11ª e 12ª classes, é composto por 12 unidades e cada unidade é composta por três partes: *vous allez parler de; vous allez apprendre à; vous allez utiliser*. As orientações didáticas do livro do professor são mais detalhadas, centrando-se na abordagem das quatro competências (compreensão e produção orais e escritas) e fornecendo informações sobre os exercícios e sobre aspectos lexicais e gramaticais.

O guião de análise destes dois manuais incluía as mesmas atividades apresentadas nos questionários aos participantes. A Tabela 11 apresenta a sua ocorrência, tendo sido identificadas 517 atividades no total: 104 num dos manuais e 413 no outro.

**Tabela 11. Atividades comunicativas, interculturais e promotoras da autonomia presentes nos manuais**

Tipo de atividades	9ª/10ª classes	11ª/12ª classes	Total f	Total %
<b>Atividades comunicativas</b>				
Atividades orais comunicativas	24	122	146	28.2%
Atividades escritas comunicativas	12	33	45	8.7%
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>155</b>	<b>191</b>	<b>36.9%</b>
<b>Atividades interculturais</b>				
Atividades de expansão de conhecimentos sobre a cultura-alvo	5	82	87	16.8%
Atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural no mundo	43	73	116	22.4%
Atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas	16	2	18	3,5%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>157</b>	<b>221</b>	<b>42.7%</b>
<b>Atividades de promoção da autonomia</b>				
Atividades de projeto	0	26	26	5.1%
Atividades de aprendizagem cooperativa	4	52	56	10.8%
Atividades para ensinar os alunos a aprender	0	22	22	4,3%
Atividades de autoavaliação dos alunos	0	1	1	0.2%
Atividades de avaliação do ensino pelos alunos	0	0	0	0%
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>101</b>	<b>105</b>	<b>20.4</b>
<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>413</b>	<b>517</b>	<b>100%</b>

Podemos observar existe alguma concordância entre estes resultados e as perceções dos inquiridos acerca das atividades realizadas no estágio. As atividades comunicativas e interculturais são as mais presentes nos manuais, com uma distribuição equilibrada (36.9% e 42.7%), estando menos presentes as atividades de promoção da autonomia (20.4%), como as atividades de projeto, atividades para ensinar os alunos a aprender e atividades de avaliação da aprendizagem e do ensino. Embora se considere que este tipo de atividades, pela sua natureza, não necessite de ser tão frequente como os

restantes, note-se que estão quase ausentes do primeiro manual e que as atividades de avaliação do ensino pelos alunos estão ausentes dos dois manuais. Estes resultados estão globalmente de acordo com resultados dos questionários relativos às percepções dos inquiridos acerca das atividades mais realizadas. Podemos dizer que os manuais em causa não visam promover explicitamente a autonomia dos alunos enquanto *aprendentes* da língua, embora concorram potencialmente para a sua autonomia enquanto *utilizadores* da língua através de atividades de orientação comunicativa. O Quadro 13 apresenta exemplos das atividades comunicativas propostas nos dois manuais.

### Quadro 13. Exemplos de atividades comunicativas

<b>Atividades orais comunicativas</b>
<p><i>Jouer une scène à deux devant la classe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Faire parler des personnages : Choisir un dialogue et se présenter à ses camarades selon le modèle.</li> <li>– Présenter l'arbre généalogique à la classe. Faire une présentation détaillée de sa famille dans laquelle on parle de noms ou relations de famille, âges et professions de chaque membre de famille.</li> </ul> <p><i>En petits groupes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Faire la liste de sorties possibles pour les jeunes de votre ville ou village. Téléphoner à votre ami(e) et lui proposer une sortie ou activité à faire.</li> <li>– Répondre aux invitations – un professeur et proposer de parler d'un personnage important devant toute la classe.</li> <li>– Préparer un petit débat ou réunion où les élèves discutent ou analysent une situation : scolaire, travail ou sportive.</li> <li>– Choisir une date et parler en classe.</li> <li>– Préparer un débat et demander de commenter quelques articles de la déclaration des Droits de l'Homme.</li> </ul> <p><i>Simulation des dialogues</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Débats, dialogues, réunions.</li> <li>– Exprimer l'interdiction.</li> <li>– Penser sur de l'ambiance de votre école.</li> </ul>
<b>Atividades escritas comunicativas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Compléter les dialogues.</li> <li>– Compléter les espaces par un des mots écrits en italique dans le texte.</li> <li>– Écrire un dialogue de salutation.</li> <li>– Décrire les objets qu'il y a dans la bibliothèque de l'école.</li> <li>– Écrire une lettre à un ami (à partir du modèle) ; une lettre d'invitation (selon le modèle) ; demander et donner les renseignements par lettre (selon le modèle)</li> <li>– Écrire une lettre un(e) ami(e) : Décrire vos vacances en Martinique</li> <li>– Raconter un événement important dans votre pays (historique, scientifique, culturel, sportif...) : raconter dans une lettre à un ami français.</li> <li>– Écrire les légendes pour accompagner les photos des deux personnages.</li> <li>– Ecrire un texte sur une vedette préféré.</li> <li>– Écrire une annonce d'utilisation pour l'appareil magnétoscope. Expliquer un ami le fonctionnement d'appareil. Ecrire comment se passe le journée ordinaire et une journée extraordinaire (activités quotidiennes).</li> <li>– Ecrire un article sur les habitudes alimentaires de votre pays (les repas préférés de la journée).</li> <li>– Faire une critique d'un film : écrire quelques lignes.</li> <li>– Ecrire une lettre ou un article critique pour un journal.</li> <li>– Ecrire un CV et une biographie.</li> <li>– Décrire les problèmes de la situation actuelle des études : écrire un texte et comparer les textes des différents groupes.</li> </ul>

As atividades relacionadas com a cultura centram-se, sobretudo, na aquisição de conhecimentos sobre a cultura francesa, por exemplo a partir de textos sobre costumes, eventos e personalidades, mas também em experiências do cotidiano e temáticas mais universais. Os principais temas encontrados nos dois manuais foram os seguintes:

- *la famille*
- *quelques personnalités*
- *rappports interpersonnels*
- *rappports entre collègues*
- *rappports administratifs*
- *la maison et le mobilier*
- *rôle d'un concierge dans un immeuble*
- *le piéton dans la ville*
- *les contraintes en société*
- *vie quotidienne*
- *l'heure dans le monde*
- *les loisirs des jeunes*
- *habitudes alimentaires des Français*
- *quelques grands couturiers français*
- *une grève des transports parisiens*
- *la vie à Paris et en province*
- *une installation en province*
- *l'évasion des vacances*
- *préoccupation écologiques*
- *espoirs et inquiétudes des Français*
- *les événements de mai 68*
- *la construction de l'Europe*
- *les symboles nationaux et les droits de l'Homme*

Foi também analisada a presença de materiais autênticos nos manuais, dada a sua relevância numa abordagem comunicativa e intercultural. Foram encontrados materiais diversificados e ilustrativos de diversos tipos de texto, mais presentes no manual das 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes:

- *lettre de demande de documentation*
- *lettre d'invitation*
- *page de photos avec légendes*
- *présentation des personnages célèbres*

- *petites annonces*
- *lettre de demande de renseignements*
- *page de guide touristique ; plans ;*
- *panneaux d'interdictions*
- *mode d'emploi d'appareils*
- *récit de vie*
- *curriculum vitae*
- *biographies*
- *reportage*
- *article de revue*
- *page d'une revue*
- *extrait d'un journal*
- *magazine*
- *bande dessinée*
- *textes publicitaires*
- *récit historique*
- *page d'un ouvrage de vulgarisation en déictique*
- *fiche autour d'un filme*
- *réclames d'un film*
- *figure des actrices des films*
- *manifestes écologiques*
- *extrait sur les droits de l'Homme*

Relativamente às atividades de projeto, que promovem competências de comunicação a par competências de autonomia, ocorrem apenas no manual da 11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> classes e envolvem usualmente o trabalho cooperativo (em pares ou grupos). São exemplos: a elaboração de cartazes sobre a proteção do planeta, a construção de um guia turístico, a elaboração de uma receita da cozinha ou de um menu de restaurante e a construção de anúncios publicitários. Este tipo de atividades envolve algum trabalho de pesquisa e organização de informação, negociação de ideias e a produção conjunta de textos, estando sobretudo associadas à comunicação escrita.

Quanto às atividades que podem contribuir para ensinar os alunos a aprender, são sobretudo atividades de produção linguística oral ou escrita para as quais são fornecidos exemplos, modelos ou informações que apoiam essa produção, o que lhes permite compreender o tipo de texto a produzir e as condições de produção dos textos. Contudo, não existem atividades de reflexão explícita sobre estratégias de aprendizagem, por exemplo, estratégias de leitura, de escrita ou de aquisição de vocabulário, o que significa que não existe uma orientação para o desenvolvimento da competência



estratégica da aprendizagem. Por outro lado, existe apenas um questionário de autoavaliação das aprendizagens num dos manuais, que aparece uma vez na última lição e que integra as seguintes questões:

- *qu'est-ce qu'on peut améliorer ?*
- *est-ce qu'il est important qu'il ait plus ou moins d'étudiants dans les groupes ?*
- *est-ce qu'il est nécessaire que vous ayez plus ou moins d'heures de cours ?*
- *est-ce que vous souhaitez qu'on vous donne plus ou moins de travail ?*
- *est-ce que vous souhaitez avoir plus ou moins d'explications ?*
- *est-ce que vous souhaitez qu'on traduise des textes, qu'on fasse plus de grammaire... ?*

Para além da análise apresentada, foi ainda calculada a frequência das atividades dos manuais quanto à sua focalização em diversas competências linguísticas, indicada na Tabela 12.

**Tabela 12. Distribuição das atividades por competências**

Competências	Manual das 9 <sup>a</sup> /10 <sup>a</sup> classes		Manual das 11 <sup>a</sup> /12 <sup>a</sup> classes	
	f	%	f	%
Leitura/ compreensão escrita	30	26.1%	89	21.7%
Compreensão oral	0	0%	122	29.7%
Produção escrita	11	9.6%	29	7.1%
Expressão oral (produção/interação)	24	20.9%	61	14.9%
Gramática	43	37.4%	76	18.5%
Vocabulário	5	4.3%	18	4.4%
Fonética	2	1.7%	15	3.7%
<b>Total</b>	<b>115</b>	<b>100%</b>	<b>410</b>	<b>100%</b>

Verifica-se que os manuais incorporam atividades que visam desenvolver diversas competências linguísticas, embora o segundo manual apresente mais atividades e o primeiro não integre atividades de compreensão oral. Verifica-se, ainda, que os manuais integram uma quantidade significativa de atividades de gramática e algumas atividades de vocabulário e de fonética, mas predominam as atividades de uso da língua (oral e escrito).

Nos questionários, perguntava-se aos participantes se o manual adotado abrange todas as competências necessárias à aprendizagem dos alunos. A maioria dos supervisores e tutores (62.5%) afirmaram que “não”, tal como a maioria dos estagiários (69.2%), embora as perceções dos inquiridos se dividam, o que pode sinalizar diferentes perceções dos manuais e da sua abrangência, ou diferentes conceções acerca do que um manual deve abranger.

O Quadro 14 sintetiza as opiniões menos positivas indicadas nos questionários pelos dois grupos numa pergunta de resposta aberta, observando-se que os estagiários apresentam uma posição um pouco mais crítica e incidente em mais aspetos do manual, enquanto os supervisores e tutores se centram na questão da oralidade. Para os estagiários, com pouca ou nenhuma experiência de ensino, o manual é a sua principal fonte de inspiração e apoio, daí que olhem para os manuais em função das dificuldades e necessidades que sentem no ensino de FLE, o que pode explicar muitas das suas respostas. É importante sublinhar a sua preocupação com o desenvolvimento de competências diversificadas e que, no seu entender, deveriam ser mais exploradas nos manuais.

**Quadro 14. Aspetos problemáticos dos manuais na perspetiva dos inquiridos**

<b>Supervisores e tutores</b>	<b>Estagiários</b>
<p>Propõe a prática das atividades áudio-orais, mas o professor não possui esses meios, o que reduz a possibilidade de as desenvolver.</p> <p>Não apresenta materiais para trabalhar a oralidade, não prevê a disposição dos instrumentos (cassetes, CD...)</p> <p>É insuficiente para trabalhar a oralidade, que é a mais importante na aprendizagem da língua estrangeira.</p> <p>É pobre em termos da prática da pronúncia e da fonética.</p> <p>Não está adaptado a realidade atual dos alunos.</p> <p>Não é realista em termos de conteúdos programados.</p>	<p>Não abrange todas as competências necessárias para a aprendizagem da língua, por ex. compreensão oral e escrita.</p> <p>Apresenta diálogos e imagens, mas não dispõe de documentos audiovisuais para facilitar a compreensão dos alunos.</p> <p>Apresenta limitações na atividade de aprendizagem da fonética.</p> <p>Verificam-se deficiências no tratamento da competência intercultural.</p> <p>Não preconiza atividades variadas para trabalhar aspetos comunicativos e socioculturais.</p> <p>Os exercícios propostos não dão abertura à criatividade.</p> <p>Apresenta materiais de apoio insuficientes (CD, materiais autênticos...), o que obriga a recorrer à internet.</p> <p>Nota-se a falta de complementaridade dos conteúdos de uma unidade para outra.</p> <p>Necessidade de reflexão sobre os manuais de francês.</p>

Ambos os grupos indicam lacunas dos manuais ao nível da promoção da oralidade e dos recursos de apoio ao seu desenvolvimento em sala de aula. Perante as dificuldades assinaladas, os inquiridos parecem envidar esforços em construir ou adaptar materiais didáticos para além do manual, visto que estes são aspetos que não foram sentidos como mais problemáticos ao longo do estágio, de acordo com resultados dos questionários anteriormente apresentados (cf. Tabelas 1 e 4).

A falta de materiais de apoio à oralidade reporta-se sobretudo ao manual das 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> classes. Vale salientar que, aquando da introdução da disciplina de Francês nas 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> classes, os professores não tinham um manual que lhes permitisse ensinar a língua francesa neste ciclo. Assim, alguns

professores moçambicanos elaboraram um manual para fazer face a dificuldades enfrentadas na aquisição de material didático, tanto para o professor e como para o aluno, uma vez que a maioria de alunos vêm de famílias modestas, com poucos recursos financeiros.

O manual das 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes, produzido em França, já está em uso há bastante tempo para o ensino de FLE em Moçambique. Contudo, alguns professores possuem apenas a cópia do manual e não a versão original com os respetivos materiais e CD de apoio. Por outro lado, mesmo quando os professores possuem esse material, encontram constrangimentos na escola, na aquisição de aparelhos de reprodução e de condições para o seu bom funcionamento. Diante disso, os professores são incitados a buscar outros meios adaptáveis e acessíveis para todos os professores e alunos. Embora os manuais analisados apresentem documentos autênticos, nem sempre são percebidos como suficientes para trabalhar competências comunicativas e interculturais.

Acentuamos a importância de promover a inovação do ensino de FLE, procurando meios de responder às fragilidades dos manuais. Os inquiridos alegam a necessidade da reflexão sobre os manuais como meio de superar as dificuldades sentidas, o que sinaliza a importância que conferem a este recurso didático para si e para os seus alunos. De salientar, contudo, que nenhum dos inquiridos refere a necessidade de os manuais incidirem mais na promoção da autonomia dos alunos, o que pode sinalizar, em conformidade com resultados anteriores, que esta é uma dimensão que necessita de ser reforçada no ensino de FLE, e também na formação inicial dos professores.

Por último, apresenta-se na Tabela 13 uma comparação entre a presença das atividades comunicativas, (inter)culturais e de promoção da autonomia nos manuais, as percepções dos inquiridos acerca da realização destas atividades nas aulas de estágio e as suas percepções sobre a sua importância para inovar o ensino de FLE nas escolas. Podemos concluir que as atividades de promoção da autonomia, à exceção das atividades de aprendizagem cooperativa, são as menos presentes nos manuais e também percebidas como menos realizadas, embora o seu potencial inovador seja valorizado pela maioria dos inquiridos; por outro lado, as atividades comunicativas e interculturais, globalmente mais presentes nos manuais e nas práticas de sala de aula, são ligeiramente menos valorizadas quanto ao seu potencial inovador, provavelmente por serem reconhecidas como fazendo já parte integrante das práticas regulares de ensino de FLE e, por isso mesmo, não serem encaradas como prioritárias.

**Tabela 13. Comparação da presença, realização e importância das atividades**

<b>Tipo de atividades</b>	<b>Presença nos manuais (n=517)</b> f %	<b>Percepções de realização (n=63)</b> f %	<b>Percepções de importância (n=63)</b> f %
<b>Atividades comunicativas</b>			
Atividades orais comunicativas	146 28.2%	37 58.7%	26 41.3%
Atividades escritas comunicativas	45 8.7%	43 68.3%	20 31.7%
<b>Atividades (inter)culturais</b>			
Atividades de expansão de conhecimentos sobre a cultura-alvo	87 16.8%	35 55.6%	28 44.4%
Atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural no mundo	116 22.4%	34 54%	29 46%
Atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas	18 3,5%	40 63.5%	23 36.5%
<b>Atividades de promoção da autonomia</b>			
Atividades de projeto	26 5.1%	25 39.7%	38 60.3%
Atividades de aprendizagem cooperativa	56 10.8%	48 76.2%	15 23.8%
Atividades para ensinar os alunos a aprender	22 4,3%	21 33.3%	42 66.7%
Atividades de autoavaliação dos alunos	1 0.2%	15 23.8%	48 76.2%
Atividades de avaliação do ensino pelos alunos	0 0%	23 36.5%	40 63.5%

### 5.2.3 Síntese

Com base nos resultados apresentados nesta secção, podemos concluir que as percepções dos inquiridos e os manuais escolares apontam principalmente no sentido do desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais dos alunos. Os resultados apontam para uma menor presença de atividades de promoção da autonomia e a necessidade de a reforçar, o que encontra eco nas percepções dos inquiridos acerca do seu potencial inovador. Parece ser no âmbito da promoção da autonomia que se faz sentir uma maior necessidade de mudança, quer nos manuais quer na sala de aula e, portanto, também na formação didática dos professores.

Tomando a globalidade dos resultados dos questionários, há que sublinhar que nenhuma das atividades foi assinalada pela totalidade dos inquiridos, quer quanto à sua realização quer quanto à sua importância, o que revela a existência de práticas e concepções diversas do ensino de FLE. Este resultado não é necessariamente negativo, uma vez que os professores devem ajustar as suas práticas

aos contextos e podem desenvolver abordagens diferenciadas. Tratando-se do contexto de estágio, em que o tempo de lecionação dos formandos é limitado, podemos também dizer que a menor presença de algumas atividades nas práticas de sala de aula pode dever-se à falta de oportunidade de as experimentar. Por outro lado, considerando que as turmas são de grande dimensão, algumas atividades podem ser mais difíceis de operacionalizar do que outras.

A literatura defende o uso da LE e a criação de situações concretas de comunicação (Correia, 2013; Conselho da Europa, 2001; Leffa, 2016), valorizando-se a comunicação oral e escrita. No entanto, os resultados dos questionários apontam uma valorização relativa destas áreas e apontam dificuldades ao nível dos recursos de apoio à oralidade. Conclui-se que existe a necessidade de inverter esta situação, no sentido de responder aos requisitos do programa de ensino de Francês, o qual preconiza o desenvolvimento de habilidades de compreensão e expressão oral e escrita no ensino secundário (PGESG, 2007).

Quanto às atividades de expansão de conhecimentos sobre a cultura francesa/francófona, de sensibilização à diversidade linguística e cultural no mundo, de comparação entre a cultura local e outras culturas, estas atividades parecem ser realizadas ao longo do estágio. Ainda assim, nos manuais de ensino, as atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas aparecem em número reduzido e não são muito valorizadas por parte dos inquiridos, o que pode indicar um ensino da cultura afastado das experiências e visões do mundo dos alunos e, assim, com poucas pontes entre culturas. A cultura está presente, mas o diálogo intercultural necessita de ser reforçado no âmbito das atividades comunicativas, promovendo-se de forma mais evidente uma competência comunicativa intercultural, por exemplo através de simulações e dramatizações, ou de interações com falantes de outras culturas. Como já foi referido anteriormente, as capacidades interculturais implicam relações entre a cultura de origem e a cultura estrangeira, o uso de estratégias de diálogo intercultural e a gestão de mal-entendidos e de conflitos interculturais (Andrade & Pinho, 2010; Bastos, 2014; Conselho da Europa 2001; Correia, 2013; Meireles & Almeida Filho, 2010; Moreira, 2013). Não é claro que estes aspetos estejam muito presentes nas perceções das práticas ou nos manuais analisados.

Relativamente às atividades potencialmente promotoras da autonomia, os resultados indicam que a aprendizagem cooperativa é valorizada na sala de aula e os manuais também apresentam um número considerável de atividades em pares e grupos. A aprendizagem cooperativa é uma das estratégias que podem apoiar o desenvolvimento de competências comunicativas e sociais (Brini, 2003; David, 2017; David & Vieira, 2019). Contudo, outras atividades promotoras da autonomia parecem estar mais ausentes das práticas e dos manuais, como atividades de projeto, atividades para ensinar os alunos a

aprender, atividades de autoavaliação e atividades de avaliação do ensino pelos alunos. Os inquiridos valorizam estas atividades no sentido de inovar o ensino de FLE nas escolas, o que está de acordo com abordagens recomendadas na literatura (Duval, 2018, Franco, 2013; Lima & Filho, 2013; Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007), importando encontrar caminhos para elevar a sua presença na formação didática dos futuros professores e no âmbito do estágio.

Refira-se que a autoavaliação está praticamente ausente dos manuais, tal como a avaliação do ensino pelos alunos, o que significa que a autorregulação da aprendizagem necessita de ser reforçada. O professor precisa de orientar o aluno no sentido de promover uma reflexão crítica sobre o seu percurso e o seu processo de aprendizagem, de forma individual ou em grupo, como forma de promover a autonomia na aprendizagem da língua (Bérard, 1991; Meireles & Almeida Filho, 2010; Rodrigues, 2009, Rampazzo, 2011; Vieira, 2013). A participação dos alunos na avaliação das aprendizagens e do ensino representa também uma estratégia que apoia o professor na compreensão e melhoria das suas práticas, o que será importante na promoção da sua competência de investigação pedagógica, um aspeto que, como vimos anteriormente, necessita de ser reforçado no âmbito da formação em estágio.

### **5.3 Experiência e melhoria do funcionamento do estágio**

Nesta secção, apresentam-se resultados relativos às perceções dos inquiridos sobre o funcionamento do estágio e medidas necessárias para o melhorar, com base em dados provenientes dos questionários aos supervisores e tutores, estagiários, diretor de curso e coordenador do estágio. Começa-se com a apresentação de resultados relativos a dimensões da experiência de estágio (ponto 5.3.1), avançando-se depois para a identificação de problemas e medidas de melhoria do estágio e do curso (ponto 5.3.2), terminando-se com uma síntese dos resultados (ponto 5.3.3).

#### **5.3.1 Perceções da experiência de estágio**

Os questionários aos supervisores, tutores e estagiários incluíam uma lista de dezasseis aspetos da experiência de estágio, com foco no estagiário, organizadas nas seguintes dimensões: preparação científico-pedagógico para iniciar o estágio, integração no contexto de estágio, utilidade da observação de aulas, apoio dos supervisores e colegas na reflexão sobre as práticas, sentimento de à-vontade (liberdade, confiança), progresso profissional, justiça da avaliação e valor do estágio. Pedia-se aos supervisores e tutores que manifestassem o grau de importância atribuída a cada um dos aspetos

considerados, numa escala de 4 opções: Nada Importante, Pouco Importante, Importante e Muito importante. Os supervisores e tutores deviam ainda assinalar os aspetos em que observaram mais problemas na sua experiência de supervisão nesse ano. Quanto aos estagiários, foi-lhes solicitado para indicar a sua concordância acerca da presença dessas dimensões na sua experiência de estágio (por ex., “Senti-me preparado(a) a nível científico-pedagógico para iniciar o estágio”), numa escala de 4 opções: Discordo Totalmente; Discordo; Concordo; Concordo Totalmente.

Uma outra questão do questionário pedia que os inquiridos assinalassem o ponto da escala de 1 (Extremamente Negativa) a 7 (Extremamente Positiva) que correspondesse a uma avaliação global da sua experiência nesse ano – experiência de supervisão no caso dos supervisores e tutores, e experiência de estágio no caso dos estagiários –, solicitando-se uma justificação no caso de assinalarem os pontos negativos da escala (1 a 3), o que não se verificou.

A Tabela 14 apresenta as perceções dos inquiridos sobre a preparação científico-pedagógico dos estudantes para iniciar o estágio e a sua integração no contexto de estágio.

**Tabela 14. Preparação científico-pedagógico e integração no estágio**

<i><b>Aspetos da experiência do estagiário</b></i>	<b>Supervisores e Tutores (n=24)</b>					<b>Estagiários (n=39)</b>				
	<b>NI-PI</b>	<b>I-MI</b>	<b>Mo</b>	<b>Md</b>	<b>M</b>	<b>DT-D</b>	<b>C-CT</b>	<b>Mo</b>	<b>Md</b>	<b>M</b>
	f %	f %				f %	f %			
<b><i>Preparação científico-pedagógico</i></b>										
Preparação científico-pedagógico para iniciar o estágio	0 0%	24 100%	4	4	3.9	4 10.3%	35 89.7%	3	3	3.3
<b><i>Integração no estágio</i></b>										
Boa integração no grupo de estágio	1 4.2%	23 95.8%	3	3	3.4	2 5.1%	37 94.9%	3	3	3.2
Bom acolhimento na escola de aplicação	1 4.2%	23 95.8%	4	4	3.7	3 7.7%	36 92.3%	4	4	3.5
Bom acolhimento pelos alunos da(s) turma(s) onde leciona	1 4.2%	23 95.8%	4	4	3.5	5 12.8%	34 87.2%	4	4	3.4

NI: Nada Importante; PI: Pouco Importante; I: Importante; MI: Muito Importante; DT: Discordo Totalmente; D: Discordo; C: Concordo; CT: Concordo Totalmente; Mo: Moda; Md: Mediana; M: Média.

Estes resultados evidenciam que os supervisores e tutores conferem importância a estas dimensões da experiência de estágio e que os estagiários concordam que estiveram presentes na sua experiência, com médias de resposta que variam entre 3.2 e 3.9. No caso dos supervisores e tutores, destaca-se a perceção consensual relativamente à preparação científico-pedagógico dos estudantes para iniciar o estágio (100%), confirmada por quase todos os estagiários (89.7%), o que abona a favor da qualidade da formação recebida no curso antes do estágio. A consonância entre as perceções dos dois grupos no

que diz respeito à integração dos estagiários parece indicar que esta é uma preocupação dos supervisores e tutores, sendo bem conseguida: boa integração do estagiário no seu grupo de estágio (médias=3.4 e 3.2), bom acolhimento do estagiário na escola de aplicação (médias= 3.7 e 3.5) e bom acolhimento do estagiário pelos alunos das turmas onde leciona (médias= 3.5 e 3.4).

A Tabela 15 apresenta as percepções dos inquiridos sobre a utilidade da observação de aulas na reflexão sobre a prática, o apoio a essa reflexão e o sentimento de à-vontade para a expressão pessoal e a tomada de decisões. Todos estes aspetos são importantes numa abordagem dialógica da supervisão e na promoção da reflexividade e autonomia dos estagiários.

**Tabela 15. Reflexão sobre as práticas (utilidade da observação, apoio e sentimento de à vontade)**

<b>Aspetos da experiência do estagiário</b>	<b>Supervisores e Tutores (n=24)</b>					<b>Estagiários (n=39)</b>				
	<b>NI-PI</b>	<b>I-MI</b>	<b>Mo</b>	<b>Md</b>	<b>M</b>	<b>DT-D</b>	<b>C-CT</b>	<b>M o</b>	<b>Md</b>	<b>M</b>
	f %	f %				f %	f %			
<b>Utilidade de observação de aulas</b>										
Reflexão sobre a prática com base na observação de aulas do tutor	0 %	24 100%	4	4	3.7	8 20.5%	31 79.5%	4	4	3.3
Reflexão sobre a prática com base na observação de aulas de colegas	1 4.2%	23 95.8%	4	4	3.6	14 35.9%	25 64.1%	3	3	2.8
<b>Apoio dos supervisores e colegas na reflexão sobre as práticas</b>										
Apoio do professor tutor à reflexão sobre a prática	0 0%	24 100%	4	4	3.8	21 53.8%	18 46.2%	2	2	2.7
Apoio do supervisor à reflexão sobre a prática	0 0%	24 100%	4	4	3.8	21 53.8%	18 46.2%	2	2	2.7
Apoio dos colegas à reflexão sobre a prática	0 0%	24 100%	4	3.5	3.5	16 41%	23 59%	3	3	2.8
<b>Sentimento de à-vontade (liberdade, confiança)</b>										
À-vontade para expor receios, dúvidas ou dificuldades	0 0%	24 100%	4	4	3.7	18 52.9%	16 47.1%	3	3	2.6
À-vontade para expressar ideias pessoais sobre o ensino	1 4.2%	23 95.8%	3	3	3.4	19 48.7%	20 51.3%	2	3	2.6
À-vontade para tomar decisões sobre as suas aulas	2 8.3%	22 91.7%	3	3	3.4	20 51.3%	19 48.7%	2	2	2.6

NI= NI: Nada Importante; PI: Pouco Importante; I: Importante; MI: Muito Importante; DT: Discordo Totalmente; D: Discordo; C: Concordo; CT: Concordo Totalmente; Mo: Moda; Md: Mediana; M: Média

Fazendo uma análise geral, as respostas são mais favoráveis no caso dos supervisores e tutores, em relação às dos estagiários, o que significa que existe algum desfasamento entre o que os supervisores consideram importante e as percepções dos estagiários acerca das suas vivências. O único aspeto onde os resultados são mais próximos é a reflexão sobre a prática com base na observação de aulas do professor tutor (médias= 3.7 e 3.3). Em todos os restantes aspetos, verifica-se um maior afastamento,



com destaque para os seguintes, nos quais a percentagem de estudantes que discorda ou discorda totalmente varia entre 41% e 53.8%:

- Apoio do professor tutor à reflexão do estagiário sobre a sua prática (médias= 3.8 e 2.7);
- Apoio do supervisor à reflexão do estagiário sobre a sua prática (médias= 3.8 e 2.7);
- À-vontade do estagiário para expor os receios, dúvidas ou dificuldades (médias= 3.7 e 2.6);
- À-vontade do estagiário para expressar ideias pessoais sobre o ensino (médias= 3.4 e 2.6);
- À-vontade do estagiário para poder tomar decisões sobre as suas aulas (médias= 3.4 e 2.6).

Vimos já anteriormente que são percecionadas algumas limitações ao nível do desenvolvimento de competências de reflexão e da autonomia dos estagiários, e estes resultados revelam, por parte de cerca de metade dos estagiários, a perceção de que o apoio à reflexão pode ser insuficiente e de que sentem pouca confiança ou liberdade na expressão pessoal e na tomada de decisões. Como se pode observar, os supervisores e os tutores consideram todos estes aspetos importantes ou muito importantes, o que indicia a sua predisposição para os desenvolver na sua prática supervisiva, mas não necessariamente a sua capacidade para o fazer de acordo com as necessidades dos estagiários.

A Tabela 16 apresenta as perceções dos inquiridos acerca do progresso profissional do estagiário, da justiça da avaliação e do valor do estágio. Verificou-se que alguns dos inquiridos não responderam a esta questão (1 no grupo de supervisores/tutores e 5 estagiários).

**Tabela 16. Progresso profissional, justiça da avaliação e valor do estágio**

<i><b>Aspetos da experiência do estagiário</b></i>	<b>Supervisores e Tutores (n=24)</b>					<b>Estagiários (n=39)</b>				
	<b>NI-PI</b>	<b>I-MI</b>	<b>Mo</b>	<b>Md</b>	<b>M</b>	<b>DT-D</b>	<b>C-CT</b>	<b>Mo</b>	<b>Md</b>	<b>M</b>
	f %	f %				f %	f %			
<i><b>Progresso profissional e justiça da avaliação</b></i>										
Progressos na prática de ensino ao longo do estágio	0 0%	24 100%	4	4	3.7	5 12.8%	34 87.2%	3	3	3.3
Sentimento de que a avaliação final foi justa	0 0%	23 100%	3	3	3.4	3 8.8%	31 91.2%	3	3	2.9
<i><b>Valor do estágio</b></i>										
Preparação para vir a ser bom professor	0 0%	24 100%	4	4	3.8	1 2.3%	38 97.4%	4	4	3.7
Motivação para a futura profissão	0 0%	24 100%	4	4	3.9	2 5.1%	37 94.9%	4	4	3.8

NI= NI: Nada Importante; PI: Pouco Importante; I: Importante; MI: Muito Importante; +Pro: Mais problema; DT: Discordo Totalmente; D: Discordo; C: Concordo; CT: Concordo Totalmente; Mo: Moda; Md: Mediana; M: Média

Conclui-se que os dois grupos revelaram, em geral, uma tendência positiva de respostas, com médias que variam entre 2.9 e 3.9. Por outras palavras, os supervisores e os tutores valorizam estas dimensões da experiência de estágio e os estagiários reconhecem a sua presença nas suas vivências do estágio, o que indica como aspetos de sucesso no contexto de estágio: o progresso do estagiário na sua prática do ensino (médias= 3.7 e 3.3), o sentimento do estagiário de que a sua avaliação final é justa (médias= 3.4 e 2.9), a preparação do estagiário para ser bom professor (médias= 3.8 e 3.7) e a motivação do estagiário para a futura profissão (3.9 e 3.8). Importa referir que este último item obteve o maior número de respostas favoráveis em ambos os grupos (100% e 94.9%), o que revela a perceção do papel motivador do estágio na construção da profissão.

Na Tabela 17, apresentam-se as perceções dos supervisores e tutores relativamente aos aspetos onde percecionaram mais problemas nesse ano.

**Tabela 17. Problemas observados na experiência de estágio**

Aspetos da experiência do estagiário	Supervisores/ Tutores (n= 24)	
	Aspetos mais problemáticos	
	f	%
<b>Preparação científico-pedagógico para o estágio</b>		
Preparação científico-pedagógico para iniciar o estágio	7	29.2%
<b>Integração no estágio</b>		
Boa integração no grupo de estágio	7	29.2%
Bom acolhimento na escola de aplicação	10	41.7%
Bom acolhimento pelos alunos da(s) turma(s) onde leciona	5	20.3%
<b>Utilidade de observação de aulas (de outros/suas)</b>		
Reflexão sobre a prática com base na observação de aulas do professor tutor	12	50%
Reflexão sobre a prática com base na observação de aulas de colegas	14	58.3%
<b>Apoio dos supervisores e colegas na reflexão sobre as práticas</b>		
Apoio do professor tutor à reflexão sobre a prática	8	33.3%
Apoio do supervisor à reflexão sobre a prática	12	50%
Apoio dos colegas à reflexão sobre a prática	15	62.5%
<b>Sentimento de à-vontade (liberdade, confiança)</b>		
À-vontade para expor receios, dúvidas ou dificuldades	13	54.2%
À-vontade para expressar ideias pessoais sobre o ensino	16	66.7%
À vontade para poder tomar decisões sobre as aulas	17	70.8%
<b>Progresso profissional e justiça da avaliação</b>		
Progressos na prática de ensino ao longo do estágio	3	12.5%
Sentimento de que a sua avaliação final é justa	9	37.5%
<b>Valor do estágio</b>		
Preparação para ser bom professor	2	8.3%
Motivação para a futura profissão	1	4.2%

Podemos concluir que as áreas onde foram observados mais problemas coincidem globalmente com áreas onde mais estagiários reconheceram também a existência de lacunas, em particular o apoio à

reflexão e o sentimento de à-vontade para a expressão pessoal e a tomada de decisões. O acolhimento do estagiário na escola foi também apontado como uma área problemática por quase metade dos inquiridos, embora as percepções dos estagiários acerca deste aspeto seja, como vimos atrás, bastante positiva, o que pode indicar que os problemas sentidos foram ultrapassados. Relativamente aos aspetos que foram sentidos como menos problemáticos, com percentagens de respostas inferiores a 30%, foram os seguintes: preparação científico-pedagógico dos estudantes, boa integração no grupo de estágio e nas turmas, progressos na prática de ensino, preparação e motivação para a profissão. Assim, podemos concluir que os inquiridos valorizam e procuraram desenvolver experiências significativas para o bom funcionamento do estágio, embora algumas percepções dos estagiários pareçam ser menos favoráveis e apresentar mais problemas na sua implementação por parte dos supervisores.

Finalmente, a Tabela 18 apresenta os resultados da avaliação global da experiência de estágio pelos participantes. Na escala de 1 (Extremamente Negativa) a 7 (Extremamente Positiva), observa-se que a maioria dos inquiridos de ambos os grupos assinalou os pontos 6 e 7 da escala, e nenhum assinalou os pontos mais negativos (1 a 3). De um modo geral, e apesar das dificuldades sentidas, a avaliação da experiência é globalmente positiva.

**Tabela 18. Avaliação global da experiência do estágio**

Escala	Supervisores e Tutores (n=24)		Estagiários (n= 39)	
	f	%	f	%
1	0	0%	0	0%
2	0	0%	0	0%
3	0	0%	0	0%
4	1	4,2%	3	7,7%
5	3	12,5%	7	17,9%
6	15	62,5%	17	43,6%
7	5	20,8%	12	30,8%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>

Estes resultados não significam, contudo, a inexistência de problemas no funcionamento do estágio, para os quais voltamos agora a atenção.

### 5.3.2 Problemas do estágio e medidas de melhoria

Os questionários aos supervisores, tutores e estagiários apresentava uma questão de resposta aberta na qual se solicitava a apresentação de sugestões de melhoria do funcionamento do estágio (no máximo de 3 no caso dos supervisores e tutores, e uma no caso dos estagiários). As suas respostas permitiram identificar um conjunto de áreas problemáticas, apresentadas a par de uma síntese das sugestões apresentadas para cada uma delas.

O Quadro 15 apresenta a síntese das respostas dos supervisores e tutores, nas quais sobressai a preocupação com a melhoria das condições de acompanhamento e apoio dos estagiários, assim como a necessidade de mais formação dos atores da supervisão e de maior abertura à inovação no ensino de FLE.

**Quadro 15. Áreas problemáticas do estágio e sugestões de melhoria (supervisores e tutores)**

<b>Áreas problemáticas</b>	<b>Síntese de sugestões</b>
<i>Preparação científica do estagiário</i>	Domínio dos conteúdos a lecionar Uso a língua portuguesa como último recurso
<i>Envolvimento do estagiário</i>	Maior dedicação dos estagiários ao estágio
<i>Material didático nas escolas</i>	Mais material didático para apoio ao processo de ensino e aprendizagem
<i>Acompanhamento e apoio do estagiário</i>	Maior presença dos supervisores na sala de aula Motivação dos supervisores para acompanhar o estágio Maior permanência dos estagiários nas escolas Melhoria do acompanhamento dos estagiários em todas as atividades Melhoria da interação entre o supervisor, o tutor e os estagiários Reforço da reflexão dos estagiários sobre a prática e o funcionamento do estágio Reforço da dimensão formativa da supervisão (vs. inspeção) Participação do professor tutor na atribuição da classificação
<i>Formação/ inovação/diálogo universidade-escolas</i>	Reunião do coordenador de estágio com os professores tutores para abordar temas centrais do estágio Difusão de meios que ajudem a refletir sobre o bom funcionamento do estágio (por internet, e-mail) Mais formação/ seminários para estudar os materiais de ensino de FLE nas escolas Encontros de formação/reciclagem para todos os atores do estágio (supervisores, tutores, estagiários) Encontros de reflexão na universidade entre supervisores e tutores, sobre temas da atualidade no ensino de FLE e o processo do estágio. Incentivo à universidade e às escolas para mais abertura ao intercâmbio e reciclagem, para incrementação da inovação do ensino de FLE Maior abertura dos supervisores, tutores e estagiários à inovação do ensino de FLE

Quanto às sugestões apresentadas pelos estagiários, sintetizadas no Quadro 16, destaca-se a sua inquietação em relação ao acompanhamento e apoio do estagiário e à inovação do ensino de FLE, surgindo também outras recomendações relativas à formação prévia ao estágio, à preparação dos supervisores e tutores, à avaliação, ao relatório final e à duração do estágio.

**Quadro 16. Áreas problemáticas do estágio e sugestões de melhoria (estagiários)**

<b>Áreas Problemáticas</b>	<b>Síntese de sugestões</b>
<i>Formação prévia ao estágio</i>	Mais simulação de micro-aulas antes do estágio Melhor preparação linguística dos estagiários
<i>Preparação e dos supervisores e tutores</i>	Melhor preparação dos tutores para o acompanhamento dos estagiários Promoção de seminários entre supervisores e tutores das escolas
<i>Acompanhamento e reflexão no estágio</i>	Mais comunicação e articulação entre estagiários, tutores e supervisores para evitar choques no trabalho do estagiário Acompanhamento regular dos estagiários pelos os tutores e supervisores Reuniões regulares de reflexão entre supervisores, tutores e estagiários Formação dos estagiários acerca de práticas de reflexão sobre o ensino
<i>Inovação do ensino no estágio</i>	Preparação dos estagiários para implementarem novas tendências pedagógicas Desenvolvimento/experimentação de atividades inovadoras Facilitação da aquisição e uso de documentos autênticos na escola
<i>Avaliação do estágio</i>	Colaboração dos tutores na avaliação do estágio
<i>Modelo de relatório de estágio</i>	Modelo único para a elaboração do relatório de estágio
<i>Duração do estágio</i>	Extensão do período da prática do estágio, num semestre sem aulas

Alguns dos problemas apresentados nos questionários foram também referidos pelo diretor de curso e pelo coordenador do estágio nos questionários a que responderam. Sobre os principais problemas do funcionamento do estágio, invocam a necessidade de aumentar o tempo de prática, referindo o tempo curto de simulação e observação de aulas nas Práticas Pedagógicas III e Práticas Pedagógicas IV. Percebe-se que o tempo do estágio é muito curto e deve ser bem gerido pelos estagiários. Conforme o regulamento acadêmico da UniLicungo, o estágio compreende duas fases: observação de aulas do tutor e leção. Assim, de acordo com estes atores, seria importante elevar o tempo de simulação e observação de aulas antes do estágio, a fim de permitir que o estagiário esteja mais apto para começar o estágio, diminuindo-se o tempo da fase de observação e aumentando-se o tempo da fase de leção.

Também referem a existência de turmas numerosas como um constrangimento, que podemos associar à dificuldade de pôr em prática pedagogias centradas no aluno, diferenciadas e inovadoras. A escassez de recursos didáticos nas escolas pode acentuar este problema e os testemunhos do coordenador e do

diretor apontam, ainda, um fraco domínio na utilização das TIC. Sugerem potencializar e incentivar maior prática na sua utilização, assim como a utilização de material didático alternativo e atualizado (livros atualizados de língua francesa, dicionários, gramáticas, documentos autênticos, celulares, DVDs). Este ponto de vista poderá sugerir a criação de oportunidades para que os estudantes se tornem mais criativos, autónomos e inovadores no processo de ensino do FLE.

Tal como os supervisores e os tutores, estes dois atores referem, também, a importância de melhorar a interação supervisiva para o bom funcionamento do estágio. Parece existir uma preocupação dos inquiridos com a qualidade da interação entre supervisores, tutores e estagiários, que constitui a base do acompanhamento do estagiário e da reflexão profissional, observando-se alguns problemas nesse âmbito. Uma maior presença do supervisor na escola e a sua motivação para a função que desempenha são sugestões apresentadas. É também referida a importância das reuniões regulares ao longo do estágio, que ajudam a identificar o tipo de ajuda solicitado pelos estagiários e a solucionar problemas que eventualmente possam advir do exercício da prática. Este aspeto liga-se também ao potencial inovador das práticas de ensino de FLE no estágio, uma dimensão que deverá ser mais trabalhada e que requer maior diálogo entre a universidade e as escolas, e mais oportunidades de formação para os supervisores e os tutores.

Acerca da formação, é de referir que no questionário dirigido aos supervisores e tutores foi colocada uma questão sobre a sua formação na área da supervisão pedagógica, constatando-se que a maioria não possui essa formação. Este é um dos problemas que devem merecer uma particular atenção por parte das escolas e da universidade, a fim de minimizar algumas dificuldades que possam surgir por falta de uma preparação específica no acompanhamento de futuros professores.

Embora o coordenador do estágio e o diretor de curso refiram a existência de grupos de pesquisa e a formação contínua de professores, os resultados deste estudo indicam dificuldades ao nível da capacidade de experimentar atividades inovadoras no estágio. Este cenário revela a necessidade de promover mais formação para a capacitação dos professores que exercem o papel de tutores nas escolas. Seminários conjuntos para tutores e supervisores poderão ajudar a colmatar este problema, e a universidade pode assumir um papel de liderança nesse processo. Acrescente-se, ainda, a necessidade de uma maior coordenação entre as escolas e a universidade, de forma a promover o diálogo e a concertação de estratégias formativas. Neste âmbito, a sugestão de envolver o professor tutor na classificação final do estagiário parece fazer sentido, visto que os tutores passam a maior parte do tempo com os estagiários nas escolas durante o estágio. Possivelmente, este aspeto deve merecer análise pela direção do curso de FLE, já que, presentemente, a classificação é apenas da

responsabilidade da universidade. Em relação a elaboração do relatório do estágio, a universidade poderá uniformizar os parâmetros gerais para a sua elaboração, de forma a que os relatórios dos estudantes sigam a mesma estrutura e sejam avaliados pelos mesmos critérios.

### **5.3.3 Síntese**

A partir dos resultados do questionário aos supervisores, tutores e estagiários, podemos concluir que a preparação científico-pedagógico para o estágio, assim como a integração do estagiário nos contextos de prática, são aspetos globalmente valorizados e bem conseguidos. Isso leva-nos a crer que a formação do futuro professor de FLE permite aos formandos a aquisição de saberes teóricos e práticos para um bom desempenho profissional no estágio (MINED, 2017; PCCLEF, 2014; RACGPG, 2014). Esta ideia é reforçada pela percepção bastante consensual de que se verifica progresso de desempenho ao longo do estágio e que este prepara e motiva os estagiários para a futura profissão.

A par destes resultados positivos, observa-se, contudo, maior discrepância de percepções entre supervisores/ tutores e estagiários relativamente ao apoio à reflexão a partir da observação de aulas e ao sentimento de à-vontade (liberdade, confiança) dos estagiários para expressar sentimentos e ideias, ou para tomar decisões pedagógicas. Embora estes aspetos sejam valorizados pelos supervisores e pelos tutores, tanto estes atores como os estagiários percebem a existência de problemas. Isto pode indicar, tal como vimos noutras secções do trabalho, a necessidade de reforçar a reflexividade e o diálogo nos encontros supervisivos, e de promover a autonomia do estagiário. Esta constatação é reforçada pelas percepções dos sujeitos acerca de melhorias a efetuar no funcionamento de estágio, relativas à interação supervisiva e a uma maior abertura à inovação. Os supervisores e os tutores devem dar o apoio ao trabalho do estudante, estabelecendo uma boa relação de confiança mútua, de compreensão e compromisso no processo, que proporcionará um desenvolvimento da ação pedagógica através do diálogo e da reflexão, em vista à transformação da educação escolar e à emancipação profissional (Afonso & Costa, 2015; David & Vieira, 2019; Legendre, 2005, Boutet & Rousseau, 2002; Schimitt, 2014; Vieira & Moreira, 2011).

Importa, ainda, sublinhar a existência de constrangimentos situacionais referidos pelos inquiridos e que podem limitar uma boa prática do estágio, como o curto tempo de simulação e observação de aulas previamente ao estágio, turmas numerosas, escassez de material didático nas escolas, fraco domínio na utilização das TIC e poucas oportunidades de formação em supervisão para os supervisores e os tutores. Estes aspetos merecem reflexão por parte da universidade e não são exclusivos do curso de

ensino de FLE. Exige-se uma análise aprofundada das condições da formação e de estratégias que possam colmatar as dificuldades sentidas pelos atores. Neste sentido, parece importante auscultar esses atores, como foi feito neste estudo, como ponto de partida para um debate interno acerca do que pode limitar e reforçar a qualidade da formação profissional.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a apresentação da revisão da literatura, da metodologia e dos resultados do estudo, eis o momento de tecer algumas considerações finais acerca das suas principais conclusões, limitações e sugestões para o futuro.

A investigação descrita seguiu uma orientação naturalista, baseando-se em pressupostos alinhados com uma conceção da supervisão como uma prática democrática, colaborativa, reflexiva, dialógica, emancipatória e transformadora (Alarcão & Tavares, 2003; Gaspar, Seabra & Neves, 2012, Vieira, 1993, 2009; Vieira & Moreira, 2011; Vieira et al., 2010). Como investigadora e docente, esta conceção da supervisão faz parte das convicções que norteiam o meu itinerário formativo e de orientação do estágio pedagógico dos futuros professores de Francês.

Perante o pouco conhecimento sobre o modo como a supervisão é desenvolvida na formação inicial de professores de FLE na UniLicungo e sobre o seu impacto nas pedagogias escolares e no desenvolvimento profissional dos futuros professores, este estudo procurou compreender em que medida a supervisão no contexto de estágio pode favorecer a formação reflexiva dos futuros professores de FLE e a experimentação de metodologias de ensino de FLE alinhadas com tendências didáticas atuais, nomeadamente, abordagens que promovam competências comunicativas, interculturais e de aprendizagem dos alunos.

### ***Principais conclusões***

Recordemos os objetivos de investigação que foram traçados:

- Identificar práticas de supervisão no contexto do estágio em FLE;
- Identificar práticas de ensino e aprendizagem de FLE no contexto de estágio;
- Compreender em que medida a supervisão no contexto de estágio favorece a reflexão profissional e a inovação no ensino de FLE;
- Identificar potencialidades e constrangimentos das práticas pedagógicas e supervisivas desenvolvidas no contexto do estágio.

No que se refere ao primeiro objetivo, *identificar práticas de supervisão no contexto do estágio em FLE*, importa começar por notar que os resultados apontam uma valorização da supervisão do estágio como um espaço de desenvolvimento de competências de ensino e de reflexão profissional. Contudo, são

também identificadas dificuldades em dimensões importantes da formação, ao nível da experimentação de atividades inovadoras, da reflexão sobre a prática e da investigação da prática, o que sugere a necessidade de expandir estratégias supervisivas de natureza reflexiva para o desenvolvimento profissional dos estudantes. Foram observadas diferentes percepções sobre os focos da reflexão durante o estágio, reconhecendo-se a necessidade de mais reflexão acerca da avaliação formativa das aprendizagens, de estratégias para desenvolver competências interculturais e a autonomia dos alunos, e de estratégias para investigar a prática. Com efeito, embora estes aspetos sejam valorizados por muitos dos participantes para a formação do professor, as dificuldades assinaladas sugerem a necessidade de reforçar a dimensão reflexiva e inovadora do ensino, criando mais oportunidades e espaços para a reflexão sobre a prática, nas escolas e na universidade, e recorrendo a estratégias de natureza reflexiva e promotoras de mudança, dialógicas e transformadoras, incluindo o recurso à investigação-ação (ver Alarcão & Canha, 2013; Dillenburg & Caetano, 2016; Silva, 2004; Vieira & Moreira, 2011; Vieira, Silva & Vilaça, 2020). Uma maior aposta deve ser feita na formação de todos atores do estágio pedagógico para a adoção de uma atitude crítica que propicie condições favoráveis a essas futuras mudanças.

Quanto ao segundo objetivo, *identificar práticas de ensino e aprendizagem de FLE no contexto de estágio*, os resultados indicam que nenhuma das atividades consideradas no questionário foi assinalada pela totalidade dos inquiridos, o que revela a existência de práticas e conceções diversas do ensino de FLE. Este resultado não é necessariamente negativo, visto que os professores podem adotar abordagens híbridas e o tempo da prática de ensino no estágio é limitado. Ainda assim, as percepções dos inquiridos e a análise dos manuais indicam que se privilegia uma abordagem comunicativa, e também algumas dimensões de uma abordagem intercultural com maior ênfase no conhecimento da cultura-alvo, verificando-se maiores lacunas ao nível da promoção de competências de aprendizagem dos alunos, nomeadamente de atividades de projeto, de ensinar os alunos a aprender, de autoavaliação e de avaliação do ensino pelos alunos. A existência de turmas numerosas e a falta de recursos didáticos nas escolas são obstáculos referidos e que limitam as possibilidades de experimentar práticas de ensino mais inovadoras. Mesmo assim, os inquiridos valorizam essas atividades, o que indica que novos caminhos devem ser traçados no sentido de reforçar e viabilizar práticas de ensino de FLE mais interculturais e mais centradas nos alunos (Andrade & Pinho, 2010; Bérard, 1991; Duval, 2018; Conseil de l'Europe, 2002; Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007).

No que concerne ao terceiro objetivo, *compreender em que medida a supervisão no contexto de estágio favorece a reflexão profissional e a inovação no ensino de FLE*, relaciona-se com os anteriores e

as conclusões apresentadas acima apontam algumas fragilidades neste âmbito. Embora a reflexão e a inovação sejam valorizadas pelos participantes, são sugeridas algumas medidas que podem melhorá-las, como o reforço do acompanhamento superviso e da reflexão sobre estratégias didáticas e de investigação pedagógica, a realização de seminários de formação, ou uma maior comunicação e colaboração entre os atores da supervisão. Por exemplo, os estagiários identificam dificuldades relativas ao sentimento de liberdade e confiança para expressar sentimentos e ideias, ou para tomar decisões pedagógicas, o que aponta para a necessidade de reforçar a reflexão e o diálogo nos encontros de supervisão e promover a autonomia no estágio. Estes aspetos são reiterados pelas perceções dos sujeitos acerca de melhorias a efetuar no funcionamento do estágio, concernentes à interação supervisiva e a uma maior abertura à inovação. Para o efeito, torna-se importante favorecer uma boa relação de confiança, compreensão e compromisso mútuos, que permitirá o progresso da ação pedagógica, aprimorando o diálogo e a reflexão com vista à transformação educacional e à autonomia profissional (David & Vieira, 2019; Legendre, 2005; Schimitt, 2014; Vieira et al. 2010).

No que tange ao quarto e último objetivo, *identificar potencialidades e constrangimentos das práticas pedagógicas e supervisivas desenvolvidas no contexto do estágio*, importa começar por referir o bom nível de satisfação dos inquiridos com a experiência de estágio. De acordo com as perceções recolhidas, são aspetos particularmente positivos: a preparação científica-pedagógica para o estágio, a integração dos estagiários nos contextos de prática, o seu progresso ao longo do estágio e o papel do estágio na sua preparação e motivação para a futura profissão. Contudo, são também identificados constrangimentos à qualidade da ação supervisiva e pedagógica, alguns relativos ao estágio e outros relativos às condições das escolas. Destaca-se, no primeiro caso, o pouco tempo de prática e a escassez de formação especializada dos supervisores e tutores, e, no segundo caso, a existência de turmas numerosas e a falta de recursos didáticos. O fraco domínio na utilização das TIC é também referido como uma dificuldade que limita a inovação. Por outro lado, e relativamente aos manuais escolares, importa que expandam as atividades para o desenvolvimento de competências interculturais e de autonomia dos alunos.

Em suma, é imprescindível uma análise aprofundada das condições de trabalho e de formação dos atores do estágio, desenvolvendo estratégias que reforcem uma formação reflexiva e a renovação das pedagogias escolares. A este propósito, recordamos algumas orientações gerais do INDE (2007, p. 7-21): rever os programas, de modo a torná-los mais flexíveis na organização de conhecimentos; incrementar métodos de ensino inovadores em todos os níveis de ensino, utilizando abordagens centradas no aluno e considerando o fenómeno das turmas numerosas; desenvolver recursos de

ensino e potencializar o uso das TIC nas escolas; desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo dos professores; garantir a qualidade da formação inicial do professor, assim como da formação em exercício. Consideramos que todas estas recomendações são pertinentes para garantir a qualidade da educação. Dessa forma, também acreditamos que a supervisão do estágio será mais bem-sucedida para todos os atores.

### ***Limitações e recomendações***

O estudo apresenta limitações decorrentes das opções metodológicas, que não incluíram a observação de práticas de supervisão (por exemplo, encontros supervisivos) ou de práticas pedagógicas nas escolas. Assim, seria importante realizar estudos mais etnográficos, com grupos mais pequenos de participantes, acompanhando mais de perto os processos de supervisão e o modo como influenciam o ensino de FLE. O uso dos manuais escolares também necessita de ser investigado, não apenas do ponto de vista dos formadores e dos estagiários, mas também do ponto de vista dos alunos, no sentido de compreender as suas potencialidades e limitações. Vimos, no contexto do estudo, que os manuais não são o único recurso didático utilizado e que os inquiridos valorizam o uso de documentos autênticos do ensino de FLE. Assim, seria importante investigar o modo como esses recursos alternativos complementam o uso do manual e que vantagens trazem para o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa e intercultural. Relativamente à promoção de competências de aprendizagem e da autonomia dos alunos, bastante ausente dos manuais analisados e das práticas de estágio, seria importante realizar estudos de investigação-ação na formação em estágio, apoiados pelos supervisores e tutores, no sentido de explorar e avaliar estratégias que desenvolvam capacidades de aprender a aprender e de autoavaliação dos alunos, conferindo maior relevo à avaliação processual no âmbito de uma avaliação formativa. Todas estas sugestões para futuras investigações seriam úteis também noutras áreas de docência, com as devidas adaptações, para uma visão mais alargada do papel do estágio na formação inicial de professores na UniLicungo.

Foram sentidas algumas dificuldades na recolha de dados. Em razão de uma catástrofe natural, o ciclone Idai em fevereiro de 2019, o calendário do estágio pedagógico do 4º ano foi alterado, prolongando-se até ao mês de agosto, o que adiou o processo de recolha de dados através dos questionários, uma vez que a resposta aos questionários deveria ocorrer numa fase final do estágio. O calendário de atividades do projeto foi também afetado pela pandemia COVID-19, em razão das

obrigações sanitárias. Por exemplo, a entrevista prevista para os responsáveis do estágio e do curso foram adiadas e substituídas por um questionário enviado por e-mail.

Inicialmente, estava prevista a análise de uma amostra de relatórios de estágio produzidos no ano do estudo, com a finalidade de recolher mais evidências sobre as práticas desenvolvidas. A análise desses relatórios seria cruzada com outros dados e forneceria informações acerca do tipo de atividades realizadas em sala de aula e da reflexão produzida sobre elas. Contudo, numa análise preliminar de alguns relatórios, concluiu-se que eram distintos entre si e pouco informativos quanto às atividades didáticas implementadas, pelo que se decidiu abandonar esta estratégia. Esta limitação relaciona-se com uma das recomendações apresentadas pelos estagiários, no sentido de uniformizar a estrutura e o conteúdo do relatório de estágio. Isso poderá ser benéfico para elevar o potencial formativo do relatório e a transparência dos processos de avaliação.

A realização do presente estudo foi importante para o meu papel como formadora e supervisora, elevando a minha consciência acerca de potencialidades e limitações das práticas supervisivas e pedagógicas no âmbito do estágio de FLE. Uma das ações a empreender a curto prazo e após a defesa da tese será a divulgação dos resultados na UniLicungo, a fim de promover a reflexão e o debate em torno de possíveis medidas a implementar no futuro. Tenciono também publicar o estudo, de forma a chegar a outros formadores. Penso, ainda, que a universidade poderá estimular a formação reflexiva associada a uma pedagogia para autonomia na escola, através de seminários para todos os cursos de formação inicial, assumindo um papel de liderança neste processo, envolvendo supervisores, tutores das escolas secundárias e estudantes do 4º ano. Acredito, também, ser necessário investir na formação especializada em supervisão pedagógica, no sentido desenvolver e consolidar práticas de supervisão mais democráticas e transformadoras. Finalmente, será importante expandir estudos de investigação centrados na formação dos nossos estudantes, que poderão ter um efeito positivo na mudança de práticas.

Da qualidade dos processos de supervisão dependerá, em grande medida, a formação de profissionais reflexivos e abertos à inovação pedagógica. O presente estudo, centrado na supervisão na educação em línguas, fornece pistas importantes acerca de possíveis caminhos de melhoria, implicando o envolvimento de todos os atores da formação. Apesar dos constrangimentos assinalados pelos participantes, em particular os que dizem respeito às escolas e cuja superação não depende apenas desses atores, acredita-se que é possível que o estágio constitua, cada vez mais, um espaço de reflexão e de inovação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahão, M. H. V. (2016). Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *Revista EntreLínguas*, 1(1), 25-41. Disponível em: <https://doi.org/10.29051/el.v1i1.8051>
- Afonso, M. da C. & Costa, A. P. (2015). A supervisão e a colaboração - Vias promotoras da reflexão e do desenvolvimento, pessoal, profissional, contextual e sistémico. *Revista de investigaciones*, 14, 85 -104. Disponível em: ResearchGate
- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XVI*, 151-163.
- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (8ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In A. Carneiro, A. Oliveira, C. Castro, I. Cabral, L. R Trigo, M. Gama, M. Do C. Roldão, N. Afonso N., J. Machado, & J. M. Alves (Coords.). *Coordenação, supervisão e liderança: Escolas, projetos e aprendizagens*. Universidade de Porto Editora. Portugal.
- Alarcão, I. (Org) (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ª edição). Mangualde: Edições Pedagogo
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alberto, A., Siteo, A., Lobo, A., Malauene, D., Noa, F., Cumaio, G., ... Mosca, J. (2012). *Plano estratégico do ensino superior 2012-2020*. Maputo: MINED. Disponível em: <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/plano-estrategico-2012-2020.pdf>.
- Almeida Filho, J. C. P. (1992). O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. *Revista Contexturas*, 1(1), 77- 85.
- Almeida, M. M. da C. L. de. (2009). *A formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: Estudo da relação entre as perceções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e dos supervisores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa. Disponível em: [https://www.academia.edu/64849337/A\\_Pr%C3%A1tica\\_Pedag%C3%B3gica\\_na\\_Forma%C3%A7%C3%A3o\\_Inicial\\_de\\_Professores\\_na\\_Universidade\\_da\\_Madeira\\_A\\_Constru%C3%A7%C3%A3o\\_Con](https://www.academia.edu/64849337/A_Pr%C3%A1tica_Pedag%C3%B3gica_na_Forma%C3%A7%C3%A3o_Inicial_de_Professores_na_Universidade_da_Madeira_A_Constru%C3%A7%C3%A3o_Con)

- Alves, A. I. D. M. (2008). *A supervisão pedagógica: Da interação à construção de identidades profissionais - estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1146>.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em Educação* (2ª edição). Coimbra: Universidade de Coimbra. Disponível em: [https://www.academia.edu/29974582/Manual\\_de\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Qualitativa\\_em\\_Educa%C3%A7%C3%A3o?msclkid=38467](https://www.academia.edu/29974582/Manual_de_Investiga%C3%A7%C3%A3o_Qualitativa_em_Educa%C3%A7%C3%A3o?msclkid=38467)
- Amoras, A. V. (2012). Principais metodologias de ensino de Francês Língua Estrangeira. *Estação Científica*, 2(2), 41-53. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/969>.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (Orgs.). (2010). *Línguas e Educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/12057>.
- António, O. W. M. (2021). O papel do supervisor na formação inicial de professores – Um estudo de caso numa instituição de ensino superior em Angola. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. Braga. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/75260>
- Araújo, C., Pinto, E. M. F., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (2008). *Estudo de caso. Métodos de Investigação em Educação*.
- Assique, A. (2015). *O contributo da supervisão pedagógica para a melhoria da qualidade do processo de ensino - aprendizagem "caso da escola primária completa de Mitava na cidade de Lichinga"*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Moçambique. Lichinga, Moçambique. Disponível em: Amado Assique - Dissertação.pdf (ucm.ac.mz).
- Bastos, M. (2014). *A competência de comunicação intercultural: Olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. (Cadernos do LALE – série reflexões 6). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01>
- Bendiha, D. (2013). Quelle(s) méthode pour enseigner le FLE? *Revue des Sciences Humaines*, 29, 23-35.
- Benson, P., & Voller, P. (1997). Introduction: autonomy and independence in language learning. In P. Benson, & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 1-12). London & New York: Routledge.
- Bérard, É. (1991). *L'approche communicative: Théorie et pratiques*. Paris: CLE Internacional.
- Blanchet, P. (2005). *L'approche interculturelle en didactique du FLE Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences*. Université Rennes. Haute Bretagne 2005 Disponível em : Microsoft Word - Intercult-SUED (didac-ressources.eu).

- Boca, A. & Cumbe, C. (2014). *Plano curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Francês*. (RAUP). Universidade pedagógica. Maputo – Moçambique.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria dos Métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Boutet, M., & Rosseau N. (Dir) (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Brini, M. (2003). L'autonomie : Un enjeu pédagogique central - Pourquoi, comment ? Discipline : clarinete. Rhône-Alpes/France. Disponível em: <http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/brini.pdf>.
- Brown, H. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique. Vue d'ensemble. In M. Boutet & N. Rousseau (Dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 9-23). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to language pedagogy. In J. C Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-14). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language learning and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5963>.
- Clerc-Georgy, A., Portelance, L., Martin, D., & Lafranchise, N. (2017). Dossier: Savoirs de référence et dispositifs dans la formation en alternance des enseignants. Formation et profession. *Revue scientifique internationale en éducation*, 25(1), 3-5. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18162/fp>.
- Conseil de l'Europe. (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2002). *Développer la Dimension Interculturelle de l'Enseignement des Langues une Introduction Pratique à l'usage des Enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conselho da Europa (2009). *Livro Branco sobre Diálogo Intercultural - "Viver juntos em igual dignidade"*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível em: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_Portugues\\_eVersion2.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_Portugues_eVersion2.pdf)



- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Conselho da Europa. (2016). *Competências para uma cultura da democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccf15>
- Conselho de Ministros. (2009). *Estratégia do ensino secundário geral 2009 – 2015*. Conselho de Ministros, República de Moçambique. Disponível em: [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mozambique\\_estrategia\\_ensino\\_secundario\\_2009-2015.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mozambique_estrategia_ensino_secundario_2009-2015.pdf).
- Correia, M. M. do N. (2016). *O uso de materiais autênticos como contributo para a motivação no ensino da língua estrangeira*. Relatório de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/20230>
- Correia, R. de A. (2013). *Práticas de ensino de língua estrangeira e uso do quadro interativo – Contribuições e desafios*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.se.df.gov.br/handle/123456789/573?msckid=66c82454c6f211ec9005dedcabb5a215>
- Janowska, I. (2014). Tarefa: Um conceito-chave da perspectiva acional. *Revista X*, 2, 59-77. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i0.2014.40330>.
- Beacco J. C., Byram, M., Coste, D., Fleming, M., & Cavalli, M. (2009). *L'Éducation Plurilingue et Interculturelle comme Projet*. Conselho da Europa: Division des Politiques Linguistiques. Disponível em: <https://rm.coe.int/l-education-plurilingue-et-interculturelle-comme-projet-ce-texte-a-ete/16805a21a0>
- David, A. M. (2017). *Papel da supervisão de estágio na promoção na aprendizagem cooperativa no ensino de francês como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2>
- David, A. M. & Vieira, F. (2019). Promoção da aprendizagem cooperativa em contexto de estágio: Um estudo na formação inicial de professores em Moçambique. *Indagatio Didactica*, 11(4), 61-76. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/10579>
- Dewey, J. (1933). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dias, M. I. C. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Relatório apresentado para efeitos do disposto do no 1 do Artº 58º do Decreto-Lei no 448/79 de 13 de Novembro AB, Universidade do Porto, Porto. Disponível em: 193141.pdf (up.pt).s
- Dias, P. A., & Ribeiro, C. (2015). Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente. *Gestão e Desenvolvimento*, 23, 125-154. Disponível em: [http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/Gestao Desenv/GD23/GD23\\_125.pdf](http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/Gestao%20Desenv/GD23/GD23_125.pdf).

- Diatta, A. (2016). *Abordagem comunicativa e avaliação no processo de ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Senegal*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/25082/1/ulfl219386\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/25082/1/ulfl219386_tm.pdf).
- Dillenburg, J. D., & Caetano, M. R. (2016). A supervisão pedagógica promovendo práticas reflexivas como instrumento da formação docente na educação infantil. *Revista Académica Licência & Acturas*, 4(1), 98-107. Disponível em: <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/105>
- Duarte, S. M. & Dias, H. N. (Orgs). (2016). *Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade*. Editora: EDUCAR-UP. Maputo – Moçambique. Disponível em: ENSINOBASICOEMMOÇAMBIQUEPOLITICASPRATICASEQUALIDADE | PDF | Educação Primária | Escolas (scribd.com)
- Duval, C. (2018). *La place de l'autonomie dans une pédagogie institutionnelle avec des ateliers autonomes de type Montessori au cycle I*. Master, Université de Rouen, Paris. Disponível em: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939731/document>.
- Estrela, T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Caderno de Formação de Professores. Porto: Porto Editora, INAFOP. Disponível em: <https://www.open.edu/openlearncreate/mod/oucontent/view.php?id=16664&setion=3.3>.
- Ferreira, P., & Fernandes, P. (2015). Pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1ºCEB: Uma análise focada nos relatórios de estágio. *Saber e Educar*, 20, 244-253. Disponível em: [http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/157/pdf\\_21](http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/157/pdf_21)
- Franco, C. de P. (2013). Revisitando o conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo. *Educação em Revista*, 29(3), 121-142. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v29n3/a06v29n3.pdf>.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fuch, P., Fuch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Social Change*, 10(1), 19-32.
- Funes, C. A. D. (2012). *Formação contínua dos docentes na Universidade Pedagógica – Moçambique*. Università Degli Studi Di Bergamo. Disponível em: Formação Contínua dos Docentes na Universidade Pedagógica – Moçambique (unibg.it).
- Gaivão, C., Ponte, J. P. da, & Jonis, M. (2018). Os professores e a sua formação Inicial. In C. Galvão & J. P. Ponte (Orgs.), *Práticas de Formação Inicial de professores: Participantes e Dinâmicas*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: [www.ie.ulisboa.pt](http://www.ie.ulisboa.pt).
- Galveias, M. (2008). Prática pedagógica - Cenário de formação profissional. *Interações*, 4(8), 6-17. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/351>

- Gaspar, M., Seabra, F., & Neves, C. (2012). Supervisão pedagógica - Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57. Disponível em: Repositório Aberto: Home (uab.pt).
- Gatti, B. A. (2017). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 721–737. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.A001>.
- Gossin, F. P. (2017). Spécificités de l'agir des formateurs d'enseignants : Une étude comparative de l'activité des formateurs dans une formation initiale par alternance, Haute école pédagogique – BEJUNE (Suisse). IN- *Revue scientifique internationale en éducation Formation Profession*, 25(1), 3-5. Disponível em : v25\_n01\_389.2 (formation-profession.net).
- Greia, J. (2013). *Supervisão Pedagógica no Contexto do Desenvolvimento Profissional Docente e Melhoria das Aprendizagens- Um Estudo de Caso em Moçambique*. (Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Porto). Disponível em: Supervisão Pedagógica no Contexto do Desenvolvimento Profissional Docente e Melhoria das Aprendizagens: Um Estudo de Caso em Moçambique | Católica Porto (ucp.pt).
- Guerra, E. L. de A. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte, Grupo Anima Educação. Disponível em: Manual de. Pesquisa Qualitativa
- Guimarães, S. É. R. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/DwSBb6xK4RknMzkgf5qqpZ6Q/?format=pdf&msclid=26ad4680c6f311eca8939abe505d0a97>.
- Heberle, M., Alcântara, L. A. G. de., Martins, S. N., & Quartieri, M. T. (2015). As mudanças no espaço escolar e a exigência de formação e transformação dos professores. *Revista Thema*, 12(1), 87 – 93. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/253>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & , J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jalil, S. A., & Procailo, L. (2009). *Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras: Perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCARE, Brasil. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044\\_2145.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf).
- Jardilino, J. R. L., & Barbosa, N. F. de M. (2012). Formação inicial e estágio: Uma reflexão sobre o conceito de “professor-reflexivo”. *Rev. Diálogo Educ.*, 12(37), 763-781. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional>.
- 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*. Dublin: Authentik.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Vol. I. Paris: Armand Colin.

- Kogut, M. C. (2015). A formação docente: Os saberes e a identidade do professor. XII Congresso Nacional de Educação. *EDUCERE*, pp. 22714-22725. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19247\\_8833.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19247_8833.pdf)
- Kraviski, E. R., & Bergmann, J. (2006). Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista Intersaberes*, 1(1), 78 – 86. Disponível em : <https://www.bing.com/search?q=Kraviski%2C+E.+R.+%26+Bergmann%2C+J.+%282006%29.+Interculturalidade+e+motiva%C3%A7%C3%A3o+na+aprendizagem+de+l%C3%ADng>
- Lahire, B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 151-161. Disponível em: [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF135\\_22.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF135_22.pdf).
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1991). *Metodologia científica* (2a ed.). São Paulo: Atlas.
- Langa, J. (Coord.), Magaço, L., Castiano, J., Balói, O., & Baúle, Z. (2003). *Agenda 2025 – Visão Estratégica da Nação*. O Comité de Conselheiros. Edição: Agenda 2025. Maputo - República de Moçambique. Disponível em: [AGENDA 2025 \(yumpu.com\)](http://www.yumpu.com)
- Leffa, V. J. (1998). Metodologia do ensino de línguas. In H. I. Bohn & P. Vandresen, (Eds.), *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras* (pp. 211-236). Florianópolis: Ed. Da UFSC. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044\\_2145.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf).
- Leffa, V. J. (2016). *Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT. Educat-Editora da Universidade Católica de Pelotas. Brasil. Disponível em: [00LinguaEstrangeira.pmd \(leffa.pro.br\)](http://www.leffa.pro.br)
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : Quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379–406. Disponível em: [Pratique réflexive et études de cas : quelques en... – Revue des sciences de l'éducation – Érudit \(erudit.org\)](http://www.erudit.org).
- Libâneo, J.C. (2004). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*, 5. ed. Goiânia, Alternativa.
- Lima, D. S. F. (2013). *Autoavaliação: Percepções e Práticas de Professores e Alunos do 1.º CEB*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo) Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1416>
- Lima, N. S., & Filho, M. N. dos R. S. (2013). A Abordagem Comunicativa no Processo de Aquisição de Língua Inglesa. *web-Revista SOCIODIALETO*. 2(3), 1-27. Disponível em: [a-abordagem-comunicativa.pdf \(ucb.br\)](http://www.uceb.br)
- Lima, M. S. Lucena, & Pimenta, S. G. (2006). Estágio e docência: Diferentes concepções. *Revista Poiesis*, 3(4), 5-24. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>
- Lima, R. N. (2007). *A Utilização de uma abordagem comunicativa no ensino de inglês em turmas de adolescentes do ensino médio*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alagoas – UFAL). Maceió. Disponível em: [untitled \(ufal.br\)](http://www.ufal.br)
- Lüdke M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

- Machado, G. C. (2009). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Maio, N., Silva, H. S., & Loureiro, A. (2010). A supervisão: funções e competências do supervisor supervision. EDUSER: *revista de educação*, 2(1). Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-supervis%C3%A3o%3A-Fun%C3%A7%C3%B5es-e-Compet%C3%A2ncias-do-Supervisor-Maio-Silva/c10bb9b46bfb07a7d2bd84634bd0eb712a71b35f?msc>
- Malgaive, G., & Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 61(1), 17-27. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1982.1861>
- Malo, A. (2005). Parcours d'un stagiaire en enseignement secondaire : adhésion ou déviance par rapport à des savoirs proposés. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.). *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. (pp. 57-76). Sherbrooke. Les Éditions du CRP. Disponível em: CRIFPE – Publications
- Marra, J. B. J. (2011). *Percepções das práticas de formação e supervisão: o caso da formação inicial de professores de francês na universidade Eduardo Mondlane*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Marra, J. B. J. (2018). *Formação de formadores de professores para e por um ensino desenvolvimental de línguas: uma intervenção didático-formativa na educação superior em Moçambique*. Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Martella, R. C., Nelson, R., & Marchand-Martella, N. E. (1999). *Research methods. Learning to become a critical research consumer*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Martins, G. d'O. (coord, 2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho). Editor: Ministério da educação e Ciência/Direcção-Geral da Educação (DGE). República Portuguesa. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf?msckid=eee3f](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf?msckid=eee3f)
- Martins, M. T. M. C. (2012). *Uso de estratégias necessárias para a manutenção do fluxo conversacional e resolução de problemas de comunicação*. São Paulo. (Tese doutoramento, Universidade de São Paulo). São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-04032013-153323/publico/MartaTerezinhaOriginalx.pdf>.
- Martins, S. (2010). Autonomia do aprendiz e das novas tecnologias para o ensino da Língua Francesa. *Revista Práxis*, 1, 95-102. Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5255/525552622013.pdf>.
- Meireles, A. J., & Almeida Filho, J. C. P. (2010). Qualidade das interações entre professor e alunos na sala de aula de língua. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(1), 44-64. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231177059.pdf>.

- Mendes, F. R. N. (2016). *Importância de manuais escolares na aprendizagem de línguas estrangeiras por jovens adultos: O caso do Mandarim*. Dissertação do Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Miccoli, L. (2005). Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. *Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês*, 31-49. Disponível em: <http://150.164.100.248/profs/laura/dados/arquivos/autonomia.pdf>
- Ministério da Educação e Cultura, & Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) (2007). *Plano curricular do ensino secundário geral* (PCESG). Maputo: INDE/MINED. Disponível em: Microsoft Word - PCESG2110 (ihmc.us).
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). (2019). *A Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique*. UNESCO. Paris. Disponível em: Revisão de políticas educacionais Moçambique - UNESCO Bibliothèque Numérique
- Ministério da Educação e Desenvolvimento humano (MINEDH). (2020). *Plano estratégico da educação 2020-2029*. Plano Operacional 2020-2022. Maputo, MINEDH. Disponível em: Plano estratégico da educação 2020-2029. Anexo do Plano Estratégico da Educação 2020-2029: Plano Operacional 2020-2022 | Planipolis (unesco.org).
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2012). *Plano Estratégico da Educação, PEE, 2012-2016 : “Vamos aprender!” Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento*. MINEDH. Maputo – Moçambique. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/20132140/plano-estrategico-da-educacao-2012-2016-ministeri>
- Ministério da Educação. (1995). *Manual de apoio a supervisão escolar*. Maputo: MINED/INDE.
- Ministério da Educação. (1995). *Política nacional de educação e estratégias de implementação*. MINED, Maputo.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75-104. Disponível em: [http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas\\_com\\_revisao\\_cientifica/2007\\_fazer\\_investigacao.pdf](http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2007_fazer_investigacao.pdf).
- Moreira, A. C. O. (2013). 2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário A componente cultural na aula de Espanhol/Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado, Universidade de Porto, Porto. Disponível em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/68690/2/28098.pdf?msclid=687e7ad4c55e11ec8692>.
- Mosqueira, P. de M. R. A. (2017). *O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do ensino básico – Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Disponível em: [PatríciaMosqueira.pdf \(rcaap.pt\)](#)
- Nassif, V. M. J., Ghobril, A. N., & Bido, D. de S. (2007). É possível integrar a teoria à prática no contexto de sala de aula? Uma resposta através do Método Seminário revisado através da

- Pesquisa-Ação em um curso de Administração. *Revista de Ciências da Administração*. 9(18), 11-34. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/1593>
- Neto, M. da C. A. & Costa, A. P. (2015). A supervisão e a colaboração - vias promotoras da reflexão e do desenvolvimento, pessoal, profissional, contextual e sistêmico. *Revista de Investigações*, 14(2), 85-104. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publica>.
- Neves, I. (2007). A Formação prática e a supervisão da formação. *Saber e Educar*, 1(12), 79-95. Disponível em: [http://revista.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/716/2/SeE12A\\_FormacaolvoneNeves.pdf](http://revista.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/716/2/SeE12A_FormacaolvoneNeves.pdf).
- Nivagara, D. (2005). *Módulo de Formação em Administração, Gestão e Supervisão Escolar*. Maputo: INSITEC. Moçambique.
- Nóbrega, D. G. de A., & Silveira, K. S. D. (Orgs). (2016). *Reflexões sobre o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras*. Editora da Universidade Estadual da Paraíba Rua Baraúnas, Campina Grande.
- Nogaro, A. & Granella E. (2004). O erro no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Ciências Humanas. Educ.*, 5(5), 1-26. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/244>
- Novele, N. E. (2016). *O impacto social da supervisão pedagógica e sua pertinência na qualificação de ensino: Estudo de caso na Escola secundária 7 de Abril*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Moçambique. Chimoio – Moçambique.
- Oliveira, L. P., & Oliveira, H. A. de A. (2013). Ensinar e aprender em sala de aula a partir da abordagem comunicativa. *IV Seminário de estágio e I encontro do pibid "paradigmas da profissão docente"*. Unidade Estadual de Goiás.
- Paranhos, R., Figueiredo Filho, D. B., Rocha, E. C. da., Silva Júnior, J. A. da., & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18(42), 384-411. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522018004221>.
- Pato, C. I. C. C. (2016). *A abordagem intercultural no ensino- aprendizagem do inglês e alemão*. Relatório de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/20174/1/TESE.%20última%20versão%20pa ginada%20%281%29.pdf>.
- Pedreiro, S. (2013). Ensino de línguas estrangeira – Métodos e seus princípios. *Especialize*, 1, 1-14. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/187968375/Ensino-de-linguas-estrangeiras-metodos-e-seus-principios-pdf>
- Perrenouda, P. (2001a). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhez, D. Millet & B. Séguier (Dir.), *Alternance et complexité en formation. Éducation – Santé – Travail social* (pp. 10-27). Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_32.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html)
- Perrenoud, P. (2001b). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: Éditeur ESF.

- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pimenta, S. (1997). Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 3(3), 5-14. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>.
- Póltorak E. (2015). *L'impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Disponível em: [limpact\\_des\\_nouvelles\\_-\\_czw\\_st.pdf](http://limpact_des_nouvelles_-_czw_st.pdf) (us.edu.pl).
- Portela, K. C. A. (2016). Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *Expectativa*, 5(1), 51-68. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/expectativa/article/viewFile/84/294>.
- Puren, Ch. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes - Essai sur l'éclectisme*. Paris: CREDIF - Didier. Disponível em: <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1985>.
- Puren, Ch. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*. XXIII(1), 10-26.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rampazzo, S. R. dos R. (2011). *Instrumentos de avaliação: Reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem*. Vol. II, Londrina.
- Rausch, R. B. (2008). Formação do professor reflexivo-pesquisador por meio do estágio na pedagogia. *Educere* X, 11493-1150. Disponível: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/442\\_682.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/442_682.pdf).
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Caderno do CCAP-2. Ministério da Educação-Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2Observacao.pdf).
- Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rodrigues M.F. de C. C. C. (2009). *Portfolio: Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação Inicial em Educação de Infância*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ruiz, L. V. (2017). *A abordagem intercultural: Um desafio na sala de aula. Análise de livros didáticos e reelaboração de atividades para aulas de PLE*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7033>.
- Sá-Chaves, I. (2004). *Supervisão pedagógica*. Lisboa: ESSE Lisboa.



- Sá, M. H. A. e. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: Modulações em torno de uma abordagem interacional. *L I N G U A R V M A R E N A*, 4, 79 – 106. Disponível em: [12008.pdf \(up.pt\)](#)
- Salgueiro, S. I. D. (2014). *Perfil do Supervisor Pedagógico do 1ºCEB: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, IP Santarém. Disponível em: Perfil de Competências do Supervisor Pedagógico (ipsantarem.pt).
- Santos, E. M. O. (2004). *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1326108>
- Schmitt, C. R. (2014). Atribuição, função e papel do supervisor escolar. Universidade de São Paulo. *CIA – Publicações ciclo do conhecimento*. UNICID. Disponível em: <http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2014/10/atribuicao-funcao-e-papel-do-supervisor.html>
- Schneider, M. N. (2010). *Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: Comunicativa e intercultural*. Contingentia, 5(1). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-93). Lisboa: Dom Quixote.
- Searle, J. (1981). *Os actos de fala: Um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra : Almedina.
- Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires guide méthodologique : Division des sciences de l'éducation contenus et méthodes*. Paris. Unesco. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086964\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086964_fre)
- Selemane, R. (2015). *A supervisão educacional de moçambique: Entre o centralismo burocrático e a centralização democrática*. Tese do doutoramento, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9877>
- Silva, G. B. A. (2006). *Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: Um estudo com formandos em letras*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/desireemroth/images/admin/dissertacoes/dissertacao\\_gisvaldo.pdf](http://w3.ufsm.br/desireemroth/images/admin/dissertacoes/dissertacao_gisvaldo.pdf).
- Silva, M. da (2009). *Complexidade da formação de professores: Saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

- Silva, R. F. da., & Lima, D. C. de. (2016). Abordagem intercultural no ensino de Língua estrangeira: Reflexões e concepções. *Fólio – Revista de Letras*, 8(2), 173-186. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/6408>
- Silva, S., & Dixe, M. dos A. (2020). *Sebenta de apoio à Unidade Curricular de Investigação II Conteúdo Programático P3 - Investigação Qualitativa*. Politécnico de Leiria, Escola superior de Saúde. Leiria.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, F. M., & Aranha, S. D. G. (orgs). (2016). *Interculturalidade, linguagens e formação de professores*. Campina Grande: EDUEPB. Ensino e aprendizagem, vol. 2. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qbsd6/epub/souza-9788578793470.epub>
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Thanasoulas D. (2000). Autonomy and learning: An epistemological pproach. *Applied Semiotics/Sémiotique appliquée*, 4(10), 115-131. Disponível em: <http://french.chass.utoronto.ca/as-sa/ASSA-No10/Vol4.No10.Thanasoulas.pdf>
- Tian Y. (2014). Pour une autonomie en apprentissage du français langue étrangère à travers l’approche actionnelle. *Synergies*, 9, 53-65. Disponível em: [https://gerflint.fr/Base/Chine9/TIAN\\_Yuan.pdf](https://gerflint.fr/Base/Chine9/TIAN_Yuan.pdf)
- Tomaz, A. C. T. de V. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/1456>
- Universidade Licungo. (2019). *Bases de Diretrizes Curriculares dos Cursos e Programas (BDC)*. Quelimane, Moçambique.
- Universidade Pedagógica (2010). *Plano Estratégico da Universidade Pedagógica 2011-2017*. Imprensa Universitária da UP, Maputo.
- Universidade Pedagógica de Moçambique. (2014). *Regulamento académico para os cursos de graduação e de pós-graduação - UP*. Maputo: Universidade Pedagógica. Disponível em: [https://www.google.co.mz/?gws\\_rd=cr&ei=GLV1WbzVCletU\\_CNggpP#q=o+Regulamento+Acad%C3%A9mico+para+os+Cursos+de+Gradua%C3%A7%C3%A3o+e+P%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o+da+UP++2016](https://www.google.co.mz/?gws_rd=cr&ei=GLV1WbzVCletU_CNggpP#q=o+Regulamento+Acad%C3%A9mico+para+os+Cursos+de+Gradua%C3%A7%C3%A3o+e+P%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o+da+UP++2016)
- Vaz, B. M. S. de A. F. (2014). *A importância do manual escolar para o professor e alunos de Geografia e de História no 3º Ciclo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/14911?locale=en>
- Viau-Guay. (2014). L’intégration des savoirs théoriques, pratiques et d’autorégulation chez les apprenants : analyse de l’activité d’enseignants en formation professionnelle et contribution à la formation à l’enseignement. *Revue Activites*, 11(2). Disponível

em :[https://www.researchgate.net/publication/267210070\\_L'integration\\_des\\_savoirs\\_theoriques\\_pratiques](https://www.researchgate.net/publication/267210070_L'integration_des_savoirs_theoriques_pratiques)

- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30(106), 197-217. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Vieira, F. (2010). 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 (Orgs.). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (15-45). 2ª edição. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: Histórias de supervisão*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F. (2017). Entre a reprodução e transformação: A investigação como prática pedagógica na formação de professores. In M. A. Flores, M. A. Moreira & L. R. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 107-118). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP- ). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em: [http://www.ccap.minedu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.minedu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf).
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., Silva, J. L., & Vilaça, T. (2020). Formação de professores baseada na investigação pedagógica: Um estudo sobre o estágio nos mestrados em ensino. *Educação em Perspectiva*, 11, 1-17. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/9060>
- Vieira, I. (2015). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem - Avaliar para Aprender*. Novas Edições Académicas.
- Walesko, A. M. H. (2006). *A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: Um estudo em sala de aula com leitura em inglês*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/10383>.
- Wing, J. P. (2019). A superlotação das salas de aulas: Suas implicações no PEA. Universidade Pedagógica de Montepuez. *Arquivo Blog*. Moçambique. Disponível em: Joao Pedro Wing: A Superlotação das salas de aulas: suas implicações no PEA.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## **Legislação consultada**

BR n° 19, I série (1992). Lei 6/92 de 6 de Maio: Sistema Nacional de Educação. Imprensa Nacional – Maputo, República de Moçambique.

BR, n° 12, I Serie (1983). Lei n.º 4/83 de 23 março: Sistema Nacional de Educação. Assembleia Popular. Imprensa Nacional – Maputo, República de Moçambique

BR, n° 31, I Série, (2019). Decreto N° 3/2019 de 14 de Fevereiro: criação da Universidade Licungo. Conselho de Ministros. Imprensa Nacional – Maputo

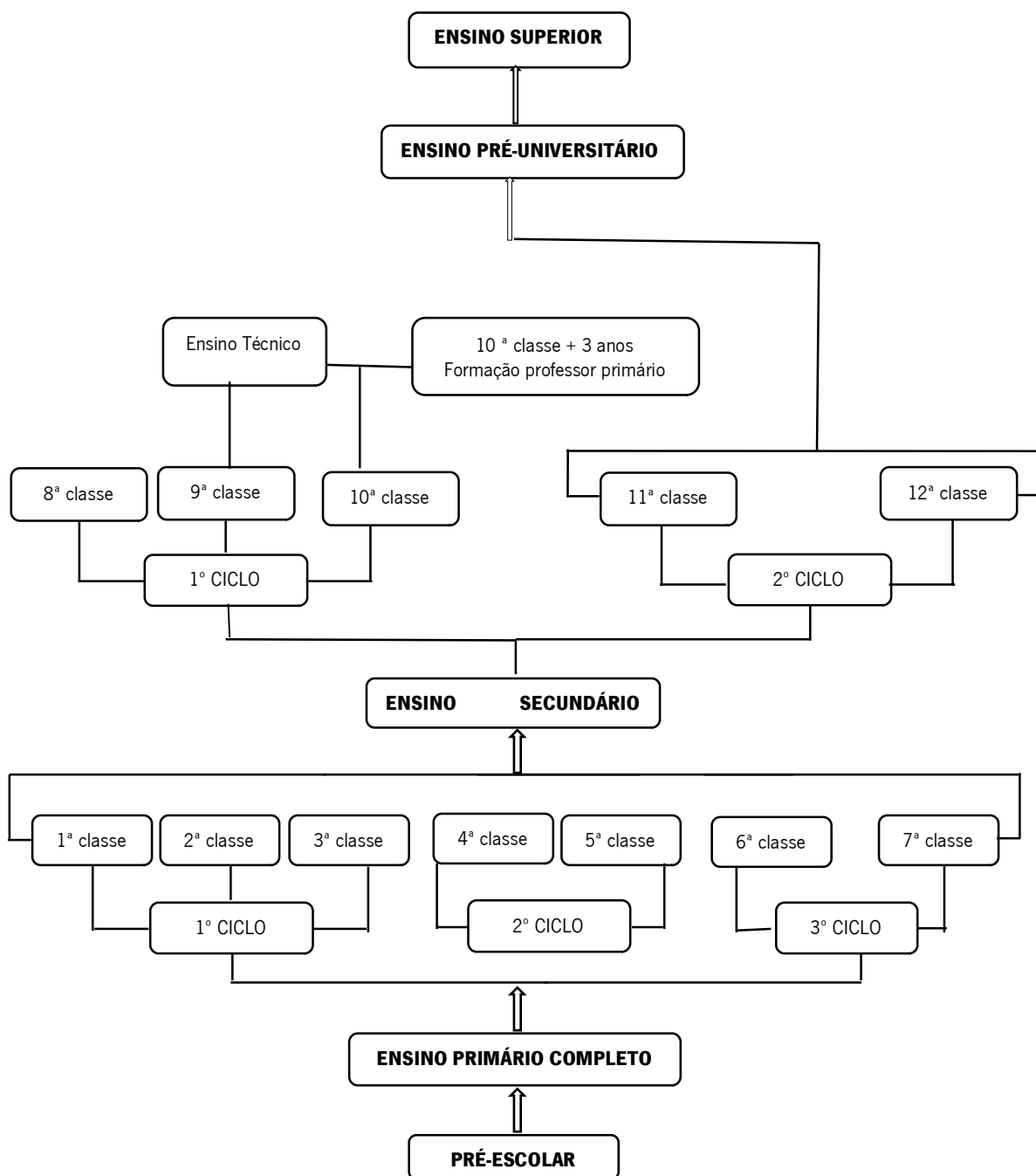
BR, n° 5, Assembleia da República (2009). Lei n° 27/2009, de 29 de Setembro: Lei do Ensino Superior, República de Moçambique, Maputo. Imprensa Nacional, República de Moçambique.

Estatutos da UniLicungo. BR, n° 31, I Série (2019). Decreto N° 3/2019, 14 de Fevereiro: Criação da Universidade Licungo. Conselho de Ministros, República de Moçambique, Maputo. Imprensa Nacional, República de Moçambique

## ANEXOS

### Anexo 1 - Subsistemas do Sistema Nacional de Educação

Subsistemas do Sistema Nacional de Educação (Lei nº18/2018, de 28 de dezembro)



## Anexo 2 - Plano curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Língua Francesa

1º ANO										
1º Semestre	Código da disciplina	Disciplina	Componente de Formação	Área científica	componentes		Créditos académicos Total	Horas letivas semestral		
					Nuclear	Complementar		contacto	estudo	Total
		Método de estudo e investigação Científica	CFG		X		5	48	77	125
		Fundamentos de Pedagogia	CFEd		X		4	48	52	100
		Psicologia Geral	CFEd		X		4	48	52	100
		Língua Francesa I	CFEs		X		6	80	70	150
		Linguística Geral Aplicada	CFEs		X		6	80	70	150
		Funcionamento Linguístico I	CFEs		X		6	80	70	150
<b>TOTAL 1º SEMESTRE</b>							<b>31</b>	<b>384</b>	<b>391</b>	<b>775</b>
2º Semestre		Técnicas de expressão em LP	CFG		X		4	48	52	100
		Tema transversal (Empreendedorismo)	CFG		X		1	15	10	25
		Didática Geral	CFEd		X		3	48	27	75
		Prática pedagógica Geral	CFEd		X		3	48	27	75
		Língua Francesa II	CFEs		X		6	64	86	150
		Fonética Geral	CFEs		X		6	80	70	150
		Funcionamento linguístico II	CFEs		X		6	80	70	150
<b>TOTAL 2º SEMESTRE</b>							<b>29</b>	<b>383</b>	<b>342</b>	<b>725</b>
<b>TOTAL ANUAL – 1º ANO</b>							<b>60</b>	<b>767</b>	<b>733</b>	<b>1500</b>

Legendas: CFG – Componente de Formação Geral; CFEd - Componente de Formação Educacional; CFEs - Componente de Formação Específica.

2º ANO										
1º Semestre	Código da disciplina	Disciplina	Componente de Formação	Área científica	componentes		Créditos académicos	Horas letivas semestral		
					Nuclear	complementar	Total	contacto	estudo	Total
		Inglês	CFG		X		4	48	52	100
		Didática do FLE I	CFEs		X		4	64	36	100
		Prática Pedagógica I	CFEd		X		4	48	52	100
		Fonética Corretiva	CFEs		X		6	64	86	150
		Funcionamento Discursivo I	CFEs		X		6	64	86	150
		Introdução Estudos Literários	CFEs		X		6	64	86	150
<b>TOTAL 1º SEMESTRE</b>							<b>30</b>	<b>352</b>	<b>398</b>	<b>750</b>
2º Semestre		Antropologia Cultural Moçambicana	CFG				4	48	52	
		Tema transversal (Genérico)	CFG		X		1	15	10	25
		Psicologia da Aprendizagem	CFEd		X		4	48	52	100
		Necessidades Educativas especiais	CFEd		X		3	48	27	75
		Funcionamento Discursivo II	CFEs		X		6	64	86	150
		Língua Francesa III	CFEs		X		6	64	86	150
		Literatura de expressão Francesa	CFEs		X		6	80	70	150
<b>TOTAL 2º SEMESTRE</b>							<b>30</b>	<b>367</b>	<b>383</b>	<b>750</b>
<b>TOTAL ANUAL – 2º ANO</b>							<b>60</b>	<b>719</b>	<b>781</b>	<b>1500</b>

Legendas: CFG – Componente de Formação Geral; FFEEd - Componente de Formação Educacional; CFEs - Componente de Formação Específica.

3º ANO										
1º Semestre	Código da disciplina	Disciplina	Componente de Formação	Área científica	componentes		Créditos académicos	Horas letivas semestral		
					Nuclear	complementar	Total	contacto	estudo	Total
		Introdução a Termologia	CFG			X	4	48	52	100
		Tema Transversal (HIV – SIDA)	CFG			X	1	15	10	25
		Didática do FLE II	CFEs		X		4	48	52	100
		Linguística de Enunciação	CFEs		X		4	48	52	100
		Sociolinguística	CFEs		X		5	48	77	125
		Linguística Descritiva do Francês	CFEs		X		6	64	86	150
		Teoria da tradução				X	6	64	86	150
<b>TOTAL 1º SEMESTRE</b>							<b>30</b>	<b>335</b>	<b>415</b>	<b>750</b>
2º Semestre		Tradução Multidisciplinar	CFG			X	5	48	77	125
		Didática do Francês Funcional	CFGd			X	4	48	52	100
		Prática Pedagógica II	CFEd		X		4	48	52	100
		Prática da escrita	CFEs		X		5	64	61	125
		Ferramentas da Tradução	CFEs			X	6	64	86	125
		Historia da Tradução	CFEs			X	6	64	86	150
	<b>TOTAL 2º SEMESTRE</b>							<b>30</b>	<b>336</b>	<b>414</b>
<b>TOTAL ANUAL – 3º ANO</b>							<b>60</b>	<b>671</b>	<b>829</b>	<b>1500</b>

Legendas: CFG – Componente de Formação Geral; FFEEd - Componente de Formação Educacional; CFEs - Componente de Formação Especifica.



4º ANO										
1º Semestre	Código da disciplina	Disciplina	Componente de Formação	Área científica	componentes		Créditos académicos	Horas letivas semestral		
					Nuclear	complementar	Total	contacto	estudo	Total
		Tradução intercultural	CFG			X	4	15	60	100
		Tema transversal (Ética e Deontologia)	CFG			X	1	48	10	25
		Didática do FLE III	CFEd		X		5	48	77	125
		Estagio Pedagógico	CFEd		X		6	48	102	150
		Prática de tradução francês/Português I	CFEs			X	5	48	77	125
		Tradução especializada	CFEs			X	5	48	77	125
		Prática da oral	CFEs		X		5	48	77	125
<b>TOTAL 1º SEMESTRE</b>							<b>31</b>	<b>295</b>	<b>480</b>	<b>775</b>
1º Semestre		Prática de tradução Francês/Português II	CFG			X	5	48	77	125
		Tradução e revisão	CFG			X	5	48	77	125
		Crítica da Tradução	CFEd			X	5	64	61	125
		Psicolinguística	CFEd		X		3	48	27	75
		Historia da Língua Francesa	CFEs		X		3	48	27	75
		Trabalho de Culminação de Curso	CFEs		X		8	32	168	200
<b>TOTAL 2º SEMESTRE</b>							<b>29</b>	<b>288</b>	<b>437</b>	<b>725</b>
<b>TOTAL ANUAL – 4º ANO</b>							<b>60</b>	<b>583</b>	<b>917</b>	<b>1500</b>

Legendas: CFG – Componente de Formação Geral; FFEEd - Componente de Formação Educacional; CFEs - Componente de Formação Específica.

### **Anexo 3 – Pedidos de autorização a Faculdade de Letras e Humanidade**

**EXMO SENHOR DIRECTOR DA FACULDADE DE LETRAS E HUMANIDADE**

**Beira**

ASSUNTO: **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ESTUDO.**

**Eu, Ana Maria David**, encontro-me a realizar uma tese de doutoramento em Ciências da Educação, na especialização de Supervisão Pedagógica, na universidade do Minho – Portugal, orientada pela Doutora Flávia Vieira, professora Catedrática do Instituto de educação dessa universidade. Deseja fazer um estudo de caso no curso de Francês, cuja finalidade é de conhecer as perceções do papel da Supervisão na Formação Inicial de Professores de Francês na universidade Licungo. Este estudo implica a recolha de dados por questionário junto dos supervisores, tutores, estudantes do 4º ano (estagiários), diretor de curso e coordenador do estágio.

Venho por este meio solicitar autorização a vossa Exa. Para proceder à recolha de dados. As respostas dos participantes são confidenciais e serão utilizadas para fins estritamente científico. Será preservado o anonimato de todos os intervenientes em todas as circunstancias. Os resultados seroa divulgados na instituição.

Com melhores saudações,

Pelo que;

Espera deferimento.



Ana Maria David

(Investigadora)

**EXMO SENHOR DIRECTOR DA FACULDADE DE LETRAS E HUMANIDADE**

**Beira**

ASSUNTO: **SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DO NOME DA INSTITUIÇÃO NA TESE**

**Ana Maria David**, docente efetiva nesta Instituição, no curso de francês com a Categoria de Assistente, frequentando o doutoramento em Ciências da Educação, na especialização de Supervisão Pedagógica, com o projeto de tese intitulado “**O Papel da Supervisão na Formação Inicial de Professores de Francês – Um estudo numa Universidade em Moçambique**”. Necessitando de uma Declaração que autorize a utilização do nome da Universidade Licungo – Extensão da Beira, na tese vem por este meio solicitar o Exmo. Senhor Diretor, se digne mandar passar a referida Declaração.

Pelo que;

Espera deferimento.



Ana Maria David



FACULDADE DE LETRAS E HUMANIDADES  
DIRECÇÃO PARA A ÁREA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA  
E EXTENSÃO

DECLARAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO NOME DA INSTITUIÇÃO NA TESE

A Direção para a Pós-graduação, Pesquisa e Extensão, na Faculdade de Letras e Humanidades, da Universidade Licungo, vem por este Ofício, autorizar a doutoranda Ana Maria David, a fazer o uso do nome da Universidade Licungo, por esta ser docente efetiva nesta IES, no curso de Francês com a Categoria de Assistente, que se encontra a frequentar o programa de doutoramento em Ciências da Educação, na especialização de Supervisão Pedagógica, com o projeto de tese intitulado "O Papel da Supervisão na Formação Inicial de Professores de Francês — Um estudo numa Universidade em Moçambique".  
Sem mais, cordiais saudações académicas.

Beira, aos 23 de Setembro de 2021

O Director Adjunto para PGFLH

23.09.21

Prof. Doutor Tiago Tendai Chingore

*/Professor Auxiliar/*

## Anexo 4 - Inquérito por questionário aos estagiários de FLE

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ESTAGIÁRIOS SOBRE O ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM ENSINO DE FRANCÊS

Venho por este meio convidá-lo(a) a responder a este questionário no âmbito de um estudo de doutoramento em Ciências de Educação – Supervisão Pedagógica, realizado na Universidade do Minho (Portugal). O estudo incide no papel do estágio na formação inicial de professores de Francês, da Licenciatura em Ensino de Francês da UniLicungo, e integra a recolha de opiniões de professores tutores, supervisores e estagiários. As respostas são anónimas e confidenciais. Estamos ao seu dispor para qualquer informação adicional através do celular: 00258847903604/ e-mail: anadavid06@yahoo.fr

Agradecemos a sua colaboração!

A Investigadora: Msc. Ana Maria David (UniLicungo)

A Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira (Universidade do Minho)

#### Consentimento informado

**Antes de responder ao questionário, mostre, por favor, que participa neste estudo de forma livre e esclarecida, assinalando (X) as afirmações seguintes. O seu questionário será considerado para o estudo apenas se assinalar todas as afirmações.**

- \_\_\_ Compreendi a finalidade e 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.

#### Dados pessoais e profissionais

1. Idade: 20-25 anos \_\_\_ 26-35 anos \_\_\_ +35 anos \_\_\_

2. Sexo: F \_\_\_ M \_\_\_

3. Ano letivo de ingresso na licenciatura em ensino de Francês \_\_\_\_\_

4. Teve experiência de ensino de Francês anterior ao estágio? Não \_\_\_ Sim \_\_\_ Quantos anos? \_\_\_

5. Em que classe realizou as suas aulas de estágio? 9<sup>a</sup> \_\_\_ 10<sup>a</sup> \_\_\_ 11<sup>a</sup> \_\_\_ 12<sup>a</sup> \_\_\_

#### Pense na sua experiência de estágio e por favor responda às questões que se seguem.

##### 1. Assinale (X) as competências de ensino que desenvolveu no estágio.

Escala: **DT**: Discordo Totalmente / **D**: Discordo / **C**: Concordo / **CT**: Concordo Totalmente

**Na última coluna, assinale (X) os aspetos em que sentiu mais dificuldades (+Dif).**

<b>No meu estágio desenvolvi...</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>	<b>+Dif</b>
a. Capacidade de usar o programa de Francês na programação das aulas					
b. Capacidade de usar o manual na planificação e lecionação das aulas					
c. Capacidade de construir ou adaptar materiais didáticos para além do anual					
d. Capacidade de usar materiais autênticos (ex. notícias, BD, panfletos, vídeos...)					
e. Capacidade de experimentar atividades de ensino inovadoras					
f. Capacidade de ajustar o ensino às características dos alunos					
g. Capacidade de incentivar a participação ativa dos alunos nas aulas					
h. Capacidade de promover a cooperação entre alunos (em pares ou grupos)					
i. Capacidade de motivar os alunos para comunicar em Francês					
j. Capacidade de avaliar dificuldades e progressos dos alunos					
k. Capacidade de ajudar os alunos a autoavaliar a sua aprendizagem					
l. Capacidade de ajudar os alunos a saber como estudar e resolver dificuldades					
m. Capacidade de refletir sobre a minha prática (dificuldades/ progressos)					
n. Capacidade de investigar a minha prática (recolher/ analisar dados das aulas)					

**2. Assinale (X) na coluna 1 o tipo de atividades realizou (R) nas aulas de estágio. Na coluna 2, assinale (X) aquelas que considera mais importantes (+Imp) para inovar o ensino de Francês nas escolas (mesmo que não as tenha realizado).**

	1	2
	R	+Imp
a. Atividades orais comunicativas (ex., 'jeu-de-rôle', simulações, dramatizações, interações em pares...)		
b. Atividades escritas comunicativas (ex., carta, e-mail, panfleto, notícia...)		
c. Atividades de expansão de conhecimentos sobre a cultura francesa/ francófona		
d. Atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural no mundo		
e. Atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas		
f. Atividades de projeto (ex., pesquisa, entrevista ou elaboração de cartazes sobre um tema...)		
g. Atividades de aprendizagem cooperativa (em pares ou grupos)		
h. Atividades para ensinar os alunos a aprender (ex., como escrever um resumo, como estudar...)		
i. Atividades de autoavaliação dos alunos (ex., questionário sobre aprendizagens, dificuldades...)		
j. Atividades de avaliação do ensino pelos alunos (ex., questionário sobre o que gostaram/sugerem)		

**3. Assinale (X) a frequência com que usou o manual de Francês nas suas aulas de estágio.**

Sempre\_\_\_ Muitas Vezes\_\_\_ Às Vezes\_\_\_ Raramente\_\_\_ Nunca\_\_\_

**4. Considera que o manual adotado abrange todas as competências necessárias à aprendizagem dos alunos?** Sim\_\_\_ Não\_\_\_

**Se respondeu Não, por favor justifique.**

**5. Pense nas reflexões que foi fazendo ao longo do estágio com o professor tutor ou com o supervisor da universidade. Assinale (X) na coluna 1 os aspetos sobre os quais refletiram (R). Na coluna 2, assinale (X) aqueles que considera mais importantes (+Imp) na formação de qualquer estagiário (mesmo que não tenha refletido sobre eles com os supervisores).**

	1	2
<b>Refletimos sobre...</b>	R	+Imp
a. Perspetivas atuais sobre o ensino de Francês		
b. Problemas das práticas de ensino de Francês nas escolas		
c. Necessidade de melhorar práticas de ensino de Francês nas escolas		
d. Condições que dificultam a mudança de práticas (ex. falta de recursos, turmas numerosas...)		
e. Estratégias didáticas para desenvolver competências de comunicação dos alunos		
f. Estratégias didáticas para desenvolver competências (inter)culturais dos alunos		
g. Estratégias didáticas para desenvolver a autonomia dos alunos		
h. Estratégias de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos		
i. Estratégias para melhorar a minha prática		
j. Estratégias para investigar a minha prática (recolher/analisar dados das aulas)		

**6. Assinale (X) a sua opinião sobre os seguintes aspetos da sua experiência de estágio.**

Escala: **DT**: Discordo Totalmente / **D**: Discordo / **C**: Concordo / **CT**: Concordo Totalmente

	DT	D	C	CT
a. Senti-me preparado(a) a nível científico-pedagógico para iniciar o estágio				
b. Senti-me integrado(a) no meu grupo de estágio				
c. Senti-me bem recebido(a) na escola de aplicação				
d. Senti-me bem recebido(a) pelos alunos da(s) turma(s) onde lectionei				
e. Observar aulas do professor tutor ajudou-me a refletir sobre a prática				
f. Observar aulas de colegas de estágio ajudou-me a refletir sobre a prática				
g. O professor tutor ajudou-me a refletir sobre a minha prática				
h. O supervisor ajudou-me a refletir sobre a minha prática				
i. Os colegas de estágio ajudaram-me a refletir sobre a minha prática				

j. Senti-me à vontade para expor os meus receios, dúvidas ou dificuldades				
k. Senti-me à vontade para expressar ideias pessoais sobre o ensino				
l. Senti-me à vontade para poder tomar decisões sobre as minhas aulas				
m. Fiz progressos na minha prática de ensino ao longo do estágio				
n. Senti que a minha avaliação final foi justa				
o. O estágio preparou-me para vir a ser bom/ boa professor/a				
p. O estágio motivou-me para a futura profissão				

**7. Assinale o ponto da escala (de 1 a 7) que corresponde a uma avaliação global da sua experiência de estágio.**

<b>Extremamente Negativa</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Extremamente Positiva</b>
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------------------

**Se assinalou os pontos 1 a 3, por favor justifique.**

**8. Apresente uma sugestão para a melhoria do funcionamento do estágio no seu curso. Por favor justifique.**

**Obrigada pela sua colaboração!**

## **Anexo 5 - Inquérito por questionário aos supervisores e professores tutores de FLE**

### **INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS SUPERVISORES E TUTORES SOBRE O ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM ENSINO DE FRANCÊS**

Venho por este meio convidá-lo(a) a responder a este questionário no âmbito de um estudo de doutoramento em Ciências de Educação – Supervisão Pedagógica, realizado na Universidade do Minho (Portugal). O estudo incide no papel do estágio na formação inicial de professores de Francês, da Licenciatura em Ensino de Francês da UniLicungo, e integra a recolha de opiniões de professores tutores, supervisores e estagiários. As respostas são anónimas e confidenciais. Estamos ao seu dispor para qualquer informação adicional através do celular: whatsapp 00258847903604/ e-mail: anadavid06@yahoo.fr

Agradecemos a sua colaboração!

A Investigadora: Msc. Ana Maria David (UniLicungo)

A Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira (Universidade do Minho)

#### **Consentimento informado**

**Antes de responder ao questionário, mostre, por favor, que participa neste estudo de forma livre e esclarecida, assinalando (X) as afirmações seguintes. Se não assinalar todas as afirmações, o seu questionário não será considerado para o estudo.**

\_\_\_ Compreendi a finalidade e 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.

#### **Dados pessoais e profissionais**

**1. Idade:** 25-35 anos \_\_\_ 36-45 anos \_\_\_ 46-55 anos \_\_\_ +55 anos \_\_\_

**2. Sexo:** F \_\_\_ M \_\_\_

**3. Habilitações académicas:** Bacharelato \_\_\_ Licenciatura \_\_\_ Mestrado \_\_\_ Doutoramento \_\_\_

**4. Tem formação académica na área do ensino de Francês?** Sim \_\_\_ Não \_\_\_

**5. Fez alguma formação adicional na área da supervisão pedagógica?** Sim \_\_\_ Não \_\_\_

**6. Tempo de serviço:** 1-5 anos \_\_\_ 6-10 anos \_\_\_ 11-15 anos \_\_\_ 16-20 anos \_\_\_ +20 anos \_\_\_

**7. Experiência de orientação de estágio:** 1-5 anos \_\_\_ 6-10 anos \_\_\_ 11-15 anos \_\_\_ +15 anos \_\_\_

#### **8. Função exercida em 2019 no estágio da licenciatura em ensino de Francês:**

Professor(a) Tutor(a) da escola de aplicação \_\_\_

Supervisor(a) da universidade \_\_\_



**Pense na sua experiência de orientação de estágio e por favor responda às questões que se seguem.**

**1. Assinale (X) as competências de ensino que procurou desenvolver nos seus estagiários este ano.**

Escala: **DT**: Discordo Totalmente / **D**: Discordo / **C**: Concordo / **CT**: Concordo Totalmente

**Na última coluna, assinale (X) os aspetos em que os estagiários apresentaram mais dificuldades (+Dif).**

<b>Procurei desenvolver nos meus estagiários...</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>	<b>+Dif</b>
a. Capacidade de usar o programa de Francês na programação das aulas					
b. Capacidade de usar o manual na planificação e leção das aulas					
c. Capacidade de construir ou adaptar materiais didáticos para além do manual					
d. Capacidade de usar materiais autênticos (ex. notícias, BD, panfletos, vídeos...)					
e. Capacidade de experimentar atividades de ensino inovadoras					
f. Capacidade de ajustar o ensino às características dos alunos					
g. Capacidade de incentivar a participação ativa dos alunos nas aulas					
h. Capacidade de promover a cooperação entre alunos (em pares ou grupos)					
i. Capacidade de motivar os alunos para comunicar em Francês					
j. Capacidade de avaliar dificuldades e progressos dos alunos					
k. Capacidade de ajudar os alunos a autoavaliar a sua aprendizagem					
l. Capacidade de ajudar os alunos a saber como estudar e resolver dificuldades					
m. Capacidade de refletir sobre a sua prática (dificuldades/ progressos)					
n. Capacidade de investigar a sua prática (recolher/ analisar dados das aulas)					

**2. Assinale (X) na coluna 1 o tipo de atividades que incentivou os seus estagiários a realizar (R) nas aulas de estágio deste ano. Na coluna 2, assinale (X) aquelas que considera mais importantes (+Imp) para inovar o ensino de Francês nas escolas (mesmo que não tenham sido realizadas).**

	<b>1</b>	<b>2</b>
	<b>R</b>	<b>+Imp</b>
a. Atividades orais comunicativas (ex., 'jeu-de-rôle', simulações, dramatizações, interações em pares...)		
b. Atividades escritas comunicativas (ex., carta, e-mail, panfleto, notícia...)		
c. Atividades de expansão de conhecimentos sobre a cultura francesa/ francófona		
d. Atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural no mundo		
e. Atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas		
f. Atividades de projeto (ex., pesquisa, entrevista ou elaboração de cartazes sobre um tema...)		
g. Atividades de aprendizagem cooperativa (em pares ou grupos)		
h. Atividades para ensinar os alunos a aprender (ex., como escrever um resumo, como estudar...)		
i. Atividades de autoavaliação dos alunos (ex., questionário sobre aprendizagens, dificuldades...)		
j. Atividades de avaliação do ensino pelos alunos (ex., questionário sobre o que gostaram/sugerem)		

**3. Assinale (X) a frequência com os seus estagiários usaram o manual de Francês nas aulas de estágio.**

Sempre\_\_\_ Muitas Vezes\_\_\_ Às Vezes\_\_\_ Raramente\_\_\_ Nunca\_\_\_

**4. Considera que o manual adotado abrange todas as competências necessárias à aprendizagem dos alunos?** Sim\_\_\_ Não\_\_\_

**Se respondeu Não, por favor justifique.**

**5. Pense nas reflexões que fez ao longo do estágio deste ano com os seus estagiários. Assinale (X) na coluna 1 os aspetos sobre os quais refletiram (R). Na coluna 2, assinale (X) aqueles que considera mais importantes (+Imp) na formação de qualquer estagiário (mesmo que não tenham refletido sobre eles).**

**Refletimos sobre...**

	<b>1</b>	<b>2</b>
	<b>R</b>	<b>+Imp</b>
a. Perspetivas atuais sobre o ensino de Francês		
b. Problemas das práticas de ensino de Francês nas escolas		
c. Necessidade de melhorar práticas de ensino de Francês nas escolas		
d. Condições que dificultam a mudança de práticas (ex. falta de recursos, turmas numerosas...)		
e. Estratégias didáticas para desenvolver competências de comunicação dos alunos		
f. Estratégias didáticas para desenvolver competências (inter)culturais dos alunos		
g. Estratégias didáticas para desenvolver a autonomia dos alunos		
h. Estratégias de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos		
i. Estratégias para os estagiários melhorarem a sua prática		
j. Estratégias para os estagiários investigarem a sua prática (recolher/analisar dados das aulas)		

**6. Assinale (X) a sua opinião sobre a importância dos seguintes aspetos na experiência de estágio.**Escala: **NI**: Nada Importante / **PI**: Pouco Importante/ **I**: Importante / **MI**: Muito Importante**Na última coluna, assinale (X) os aspetos onde identificou mais problemas este ano (+Pro)**

	<b>NI</b>	<b>PI</b>	<b>I</b>	<b>MI</b>	<b>+Pro</b>
a. Preparação científico-pedagógica do estudante para iniciar o estágio					
b. Boa integração do estagiário no seu grupo de estágio					
c. Bom acolhimento do estagiário na escola de aplicação					
d. Bom acolhimento do estagiário pelos alunos da(s) turma(s) onde leciona					
e. Reflexão sobre a prática com base na observação de aulas do professor tutor					
f. Reflexão sobre a prática com base na observação de aulas dos colegas					
g. Apoio do professor tutor à reflexão do estagiário sobre a sua prática					
h. Apoio do supervisor à reflexão do estagiário sobre a sua prática					
i. Apoio dos colegas à reflexão do estagiário sobre a sua prática					
j. À vontade do estagiário para expor os seus receios, dúvidas ou dificuldades					
k. À vontade do estagiário para expressar ideias pessoais sobre o ensino					
l. À vontade do estagiário para poder tomar decisões sobre suas aulas					
m. Progressos do estagiário na sua prática de ensino ao longo do estágio					
n. Sentimento do estagiário de que a sua avaliação final é justa					
o. Preparação do estagiário para vir a ser bom professor					
p. Motivação do estagiário para a futura profissão					

**7. Assinale o ponto da escala (de 1 a 7) que corresponde a uma avaliação global da sua experiência de orientação do estágio este ano.**

<b>Extremamente Negativa</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Extremamente Positiva</b>
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------------------

**Se assinalou os pontos 1 a 3, por favor justifique.**

--

**8. Apresente até 3 sugestões para a melhoria do funcionamento do estágio neste curso. Por favor justifique.**

--

**Obrigada pela sua colaboração!**

## Anexo 6 - Inquérito por questionário ao coordenador do estágio de FLE

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AO COORDENADOR DE ESTÁGIO SOBRE O ESTÁGIO NA LICENCIATURA EM ENSINO DE FRANCÊS

Vimos por este meio convidá-lo(a) a responder a este questionário no âmbito de um estudo de doutoramento em Ciências de Educação – Supervisão Pedagógica, realizado na Universidade do Minho (Portugal). O estudo incide no papel do estágio na formação inicial de professores de Francês, da Licenciatura em Ensino de Francês da UniLicungo, e integra a recolha de opiniões de professores tutores, supervisores e estagiários, e também do diretor de curso e do coordenador do estágio em 2019. As respostas são anónimas e confidenciais. Estamos ao seu dispor para qualquer informação adicional através do celular: 00258847903604/ e-mail: anadavid06@yahoo.fr

Agradecemos a sua colaboração!

A Investigadora: Msc. Ana Maria David (UniLicungo)

A Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira (Universidade do Minho)

#### CONSENTIMENTO INFORMADO

Antes de responder ao questionário, mostre, por favor, que participa neste estudo de forma livre e esclarecida, assinalando (X) as afirmações seguintes. O seu questionário só será considerado para o estudo se assinalar todas as afirmações.

<input type="checkbox"/>	Compreendi a finalidade e conteúdo geral do questionário, podendo solicitar esclarecimentos adicionais.
<input type="checkbox"/>	Aceito responder ao questionário, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial.
<input type="checkbox"/>	Aceito que os resultados do questionário sejam usados em relatórios e publicações sobre o estudo.

#### A. PERFIL ACADÉMICO E PROFISSIONAL

1. Tempo de serviço (anos) no ensino superior: \_\_\_\_\_

2. Grau académico. Indique o nome do(s) curso(s) realizados:

Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Anos de experiência como Coordenador de Estágio da Licenciatura em Ensino de Francês: \_\_\_\_\_

5. Anos de experiência de coordenador ensino na Licenciatura em Ensino de Francês: \_\_\_\_\_

7. Tipo de disciplinas (X) que leciona ou já lecionou na Licenciatura em Ensino de Francês.

<input type="checkbox"/>	Disciplinas de língua, cultura ou literatura	<input type="checkbox"/>	Disciplinas de educação (ex. Psicologia da Educação)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Disciplinas de didática do francês	<input type="checkbox"/>	Prática pedagógica Estágio (supervisão)	<input type="checkbox"/>

8. Anos de experiência de supervisão do estágio de francês (se for aplicável no seu caso): \_\_\_\_\_

## B. QUESTÕES SOBRE O ESTÁGIO

Os resultados do questionário administrado aos estagiários, professores tutores e supervisores da Licenciatura em Ensino de Francês em 2019 foram globalmente positivos. Nas questões seguintes, referem-se alguns resultados menos positivos sobre os quais gostaríamos que refletisse. Se necessário, aponte sugestões de melhoria em ambos os contextos.

### 1. A maioria dos estagiários indicou que não desenvolveu capacidades de experimentar atividades inovadoras no ensino de francês.

Que obstáculos podem limitar a inovação das práticas de ensino de francês durante o estágio? O que poderia ser feito para superar esses obstáculos?

Resposta:

### 2. A maioria dos estagiários sentiu dificuldades na avaliação formativa das aprendizagens dos seus alunos, na promoção de práticas de autoavaliação e no apoio aos alunos no estudo e na resolução de dificuldades.

Que obstáculos podem limitar as práticas de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos no estágio? O que poderia ser feito para superar esses obstáculos?

Resposta:

### 3. Cerca de metade dos estagiários indicou que não desenvolveu capacidades de investigar as suas práticas (recolher e analisar dados das aulas) e a maioria indica dificuldades de reflexão sobre as suas práticas de ensino (dificuldades e progressos).

Que obstáculos podem limitar as possibilidades de reflexão e investigação durante o estágio? O que poderia ser feito para superar esses obstáculos?

Resposta:

### 4. Os supervisores, professores tutores e estagiários apontaram algumas sugestões de melhoria do funcionamento do estágio, por exemplo: mais formação / seminários de apoio ao estágio; maior acompanhamento/ apoio dos estagiários; maior incentivo à inovação; mais tempo de estágio.

Na sua opinião, quais são os principais problemas do funcionamento do estágio e que medidas deverão ser tomadas para os ultrapassar?

PRINCIPAIS PROBLEMAS DO ESTÁGIO (máx. 5)	MEDIDAS A TOMAR (máx. 5)

## Anexo 7 - Inquérito por questionário ao diretor do curso

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AO DIRETOR DE CURSO SOBRE A FORMAÇÃO E O ESTÁGIO NA LICENCIATURA EM ENSINO DE FRANCÊS

Vimos por este meio convidá-lo(a) a responder a este questionário no âmbito de um estudo de doutoramento em Ciências de Educação – Supervisão Pedagógica, realizado na Universidade do Minho (Portugal). O estudo incide no papel do estágio na formação inicial de professores de Francês, da Licenciatura em Ensino de Francês da UniLicungo, e integra a recolha de opiniões de professores tutores, supervisores e estagiários, e também do diretor de curso e do coordenador do estágio em 2019. As respostas são anónimas e confidenciais. Estamos ao seu dispor para qualquer informação adicional através do celular: 00258847903604/ e-mail: anadavid06@yahoo.fr

Agradecemos a sua colaboração!

A Investigadora: Msc. Ana Maria David (UniLicungo)

A Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira (Universidade do Minho)

#### CONSENTIMENTO INFORMADO

Antes de responder ao questionário, mostre, por favor, que participa neste estudo de forma livre e esclarecida, assinalando (X) as afirmações seguintes. O seu questionário só será considerado para o estudo se assinalar todas as afirmações.

<input type="checkbox"/>	Compreendi a finalidade e conteúdo geral do questionário, podendo solicitar esclarecimentos adicionais.
<input type="checkbox"/>	Aceito responder ao questionário, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial.
<input type="checkbox"/>	Aceito que os resultados do questionário sejam usados em relatórios e publicações sobre o estudo.

#### A. PERFIL ACADÉMICO E PROFISSIONAL

1. Tempo de serviço (anos) no ensino superior: \_\_\_\_\_

2. Grau académico. Indique o nome do(s) curso(s) realizados:

Licenciatura	Mestrado	Doutoramento

3. Anos de experiência como Diretor da Licenciatura em Ensino de Francês: \_\_\_\_\_

5. Anos de experiência de ensino na Licenciatura em Ensino de Francês: \_\_\_\_\_

7. Tipo de disciplinas (X) que leciona ou já lecionou na Licenciatura em Ensino de Francês.

Disciplinas de língua, cultura ou literatura	<input type="checkbox"/>	Disciplinas de educação (ex. Psicologia da Educação)	<input type="checkbox"/>
Disciplinas de didática do francês	<input type="checkbox"/>	Estágio (supervisão)	<input type="checkbox"/>

8. Anos de experiência de supervisão do estágio de francês (se for aplicável no seu caso): \_\_\_\_\_

## B. QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO ANTES DO ESTÁGIO E DURANTE O ESTÁGIO

Os resultados do questionário administrado aos estagiários de francês em 2019 foram globalmente positivos. Nas questões seguintes, referem-se alguns resultados menos positivos sobre os quais gostaríamos que refletisse, considerando a formação antes do estágio e o durante o estágio. Se necessário, aponte sugestões de melhoria em ambos os contextos.

### 1. A maioria dos estagiários indicou que não desenvolveu capacidades de experimentar atividades inovadoras no ensino de francês.

1.1 Considera que a formação dos estudantes antes do estágio promove a capacidade de inovação pedagógica no ensino de francês? Se sim, de que forma? O que poderia ser melhorado neste aspeto da formação?

Resposta:

1.2 Que obstáculos podem limitar a inovação das práticas de ensino de francês durante o estágio? O que poderia ser feito para superar esses obstáculos?

Resposta:

### 2. A maioria dos estagiários sentiu dificuldades na avaliação formativa das aprendizagens dos seus alunos, na promoção de práticas de autoavaliação e no apoio aos alunos no estudo e na resolução de dificuldades.

2.1 Considera que a formação dos estudantes antes do estágio promove competências na área da avaliação formativa das aprendizagens? Se sim, de que forma? O que poderia ser melhorado neste aspeto da formação?

Resposta:

2.2 Que obstáculos podem limitar as práticas de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos no estágio? O que poderia ser feito para superar esses obstáculos?

Resposta:

### 3. Cerca de metade dos estagiários indicou que não desenvolveu capacidades de investigar as suas práticas (recolher e analisar dados das aulas) e a maioria indica dificuldades de reflexão sobre as suas práticas de ensino (dificuldades e progressos).

3.1 Considera que a formação dos estudantes antes do estágio promove atitudes e capacidades de reflexão e investigação? Se sim, de que forma? O que poderia ser melhorado neste aspeto da formação?

Resposta:

3.2 Que obstáculos podem limitar as possibilidades de reflexão e investigação durante o estágio? O que poderia ser feito para superar esses obstáculos?

Resposta:

## C. ASPETOS MAIS POSITIVOS E MENOS POSITIVOS DO CURSO

Indique, por favor, o que considera serem os aspetos mais positivos e menos positivos do curso.

ASPETOS MAIS POSITIVOS (máx. 3)	ASPETOS MENOS POSITIVOS (máx. 3)

## Anexo 8 - Guião da Análise de 2 manuais de francês

### 1. Identificação do manual

Título	
Autores	
Editora	
nº de páginas	
Nível de escolaridade	

### 2. Organização geral do manual

Nº de unidades	
Nº de atividades por Unidade	
Organização geral das unidades	
Temas abordados nas Unidades (nos textos e atividades)	
Orientações didáticas para o professor (introdução, livro do professor)	

### 3. Número de atividades por competências

<b>Foco das atividades (competências)</b>	<b>U1</b>	<b>U2</b>	<b>U3</b>	<b>U4</b>	<b>U5</b>	<b>...</b>
Leitura						
Escrita						
Compreensão oral						
Expressão oral (falar/ interagir)						
Gramática						
Vocabulário						

### 4. Atividades comunicativas, (inter)culturais e promotoras da autonomia (descrição por Unidade)

Atividades orais comunicativas	
Atividades escritas comunicativas:	
Materiais 'autênticos' apresentados	
Aspetos culturais abordados (nos textos e atividades)	
Atividades de projeto (breve descrição)	
Atividades para ensinar os alunos a aprender	
Atividades de autoavaliação dos alunos	
Atividades de avaliação do ensino pelos alunos	:

**Número de atividades comunicativas, (inter)culturais e promotoras da autonomia**

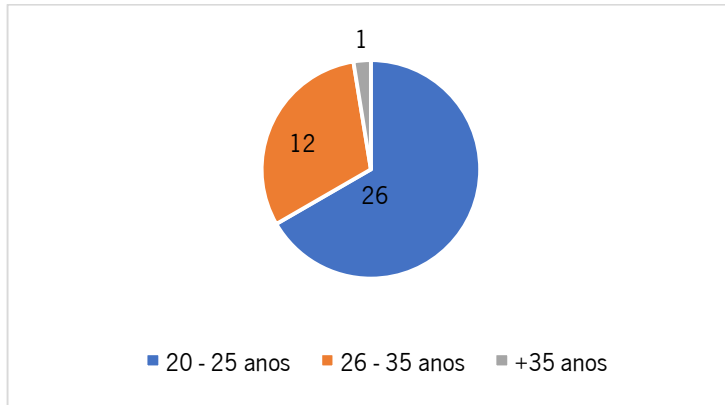
<b>Tipos de atividades</b>	<b>U1</b>	<b>U2</b>	<b>U3</b>	<b>U4</b>	<b>U5</b>	<b>...</b>
Atividades orais comunicativas (ex., 'jeu-de-rôle', simulações, dramatizações, interações em pares...)						
Atividades escritas comunicativas (ex., carta, e-mail, panfleto, notícia...)						
Atividades de expansão de conhecimentos sobre a cultura francesa/ francófona						
Atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural no mundo						
Atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas						
Atividades de projeto (ex., pesquisa, entrevista ou elaboração de cartazes sobre um tema...)						
Atividades de aprendizagem cooperativa (em pares ou grupos)						
Atividades para ensinar os alunos a aprender (ex., como escrever um resumo, como estudar...)						
Atividades de autoavaliação dos alunos (ex., questionário sobre aprendizagens, dificuldades...)						
Atividades de avaliação do ensino pelos alunos (ex., questionário sobre o que gostaram/sugerem)						



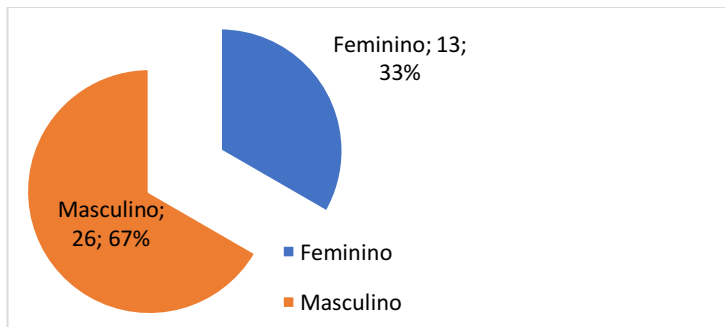
## Anexo 9 – Dados do questionário aos estagiários

### Dados pessoais e profissionais

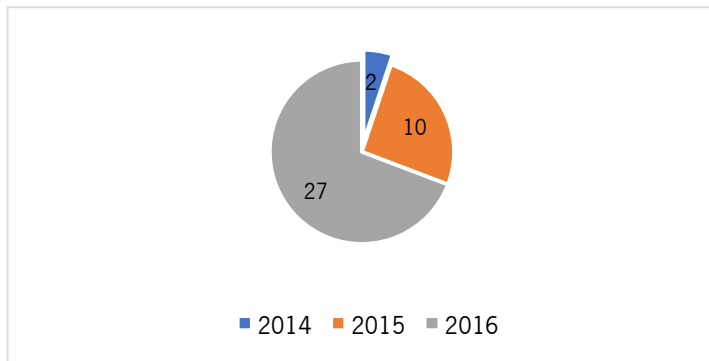
#### Distribuição dos estagiários por idade



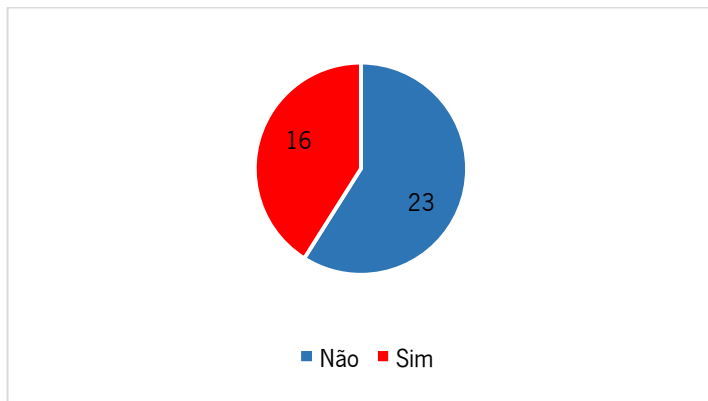
#### Distribuição dos estagiários por sexo



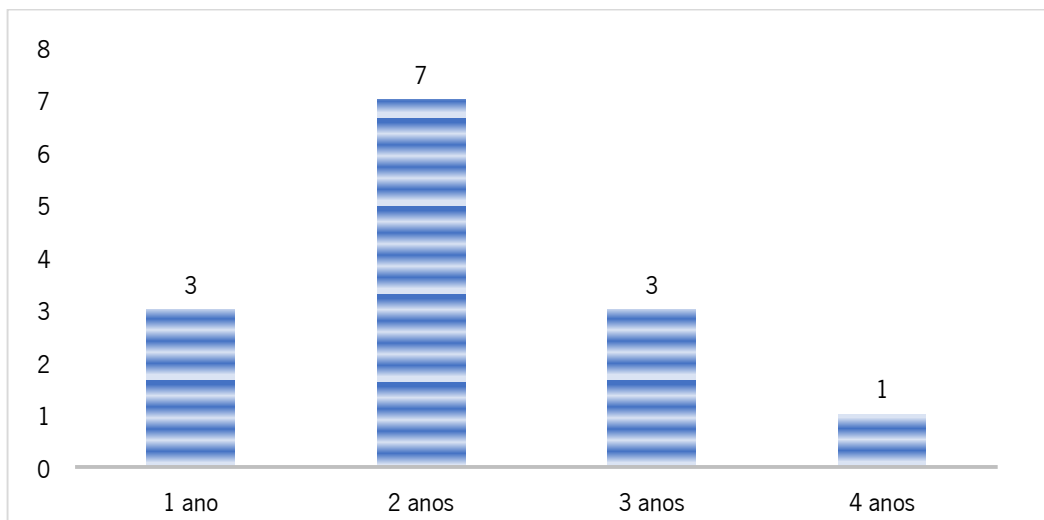
#### Distribuição dos estagiários por ano letivo de ingresso na licenciatura



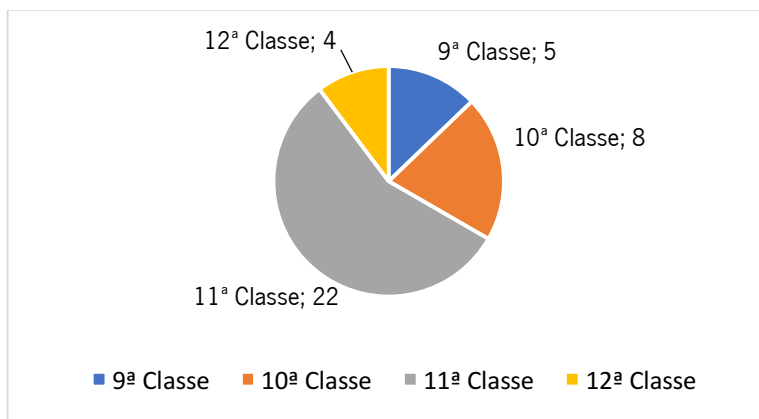
**Distribuição dos estagiários quanto a experiência de ensino de Francês anterior ao estágio**



**Anos de experiência de ensino de Francês anterior ao estágio**



**Classe em que realizou as suas aulas de estágio**



**Competências desenvolvidas ao longo do estágio**

Capacidades profissionais	DT		D		C		CT		+Dif	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Uso de documentos reguladores do E/A</b>										
Capacidade de usar o programa de Francês na programação das aulas	0	0%	5	12,8%	16	41%	18	46,2%	8	20,5%
Capacidade de usar o manual na planificação e lecionação das aulas	3	7,7%	2	5,1%	19	48,7%	15	38,5%	16	41%
<b>Inovação pedagógica</b>										
Capacidade de construir ou adaptar materiais didáticos para além do manual	5	12,8%	7	18%	16	41%	11	28,2%	14	35,9%
Capacidade de usar materiais autênticos (ex. notícias, BD, panfletos, vídeos...)	5	12,8%	6	15,4%	12	30,8%	16	41%	14	35,9%
Capacidade de experimentar atividades de ensino inovadoras	2	5,1%	21	53,8%	12	30,8%	4	10,3%	3	7,7%
<b>Ensino centrado no aluno</b>										
Capacidade de ajustar o ensino às características dos alunos	0	0%	9	23,1%	20	51,3%	10	25,6%	7	17,9%
Capacidade de incentivar a participação ativa dos alunos nas aulas	0	0%	6	15,4%	14	35,9%	19	48,7%	4	10,3%
Capacidade de promover a cooperação entre alunos (em pares ou grupos)	0	0%	3	7,7%	15	38,5%	21	56,8%	8	20,5%
Capacidade de motivar os alunos para comunicar em Francês	0	0%	5	12,8%	18	46,2%	16	41%	12	30,8%
Capacidade de avaliar dificuldades e progressos dos alunos	1	2,6%	4	10,2%	17	43,6%	17	43,6%	27	69,2%
Capacidade de ajudar os alunos a autoavaliar a sua aprendizagem	2	5,1%	11	28,2%	18	46,2%	8	20,5%	22	56,4%
Capacidade de ajudar os alunos a saber como estudar e resolver dificuldades	0	0%	12	30,8%	19	48,7%	8	20,5%	26	66,6%
<b>Reflexão profissional</b>										
Capacidade de refletir sobre a minha prática (dificuldades/ progressos)	0	0%	12	30,8%	16	41%	11	28,2%	25	64,1%
Capacidade de investigar a minha prática (recolher/ analisar dados das aulas)	1	2,6%	17	43,6%	13	33,3%	8	20,5%	5	12,8%

### Atividades realizadas e as mais importantes para inovar o ensino de Francês

Atividades didáticas	Real.		+Imp.	
	f	%	f	%
<b>Atividades comunicativas</b>				
Atividades orais comunicativas (ex., 'jeu-de-rôle', simulações, dramatizações, interações em pares...)	21	53,8%	18	46,2%
Atividades escritas comunicativas (ex., carta, e-mail, panfleto, notícia...)	23	58,9%	16	41,1%
<b>Atividades (inter)culturais</b>				
Atividades de expansão de conhecimentos sobre a cultura francesa/ francófona	21	53,8%	18	46,2%
Atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural no mundo	19	48,7%	20	51,3%
Atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas	22	56,4%	17	43,6%
<b>Atividades de promoção da autonomia</b>				
Atividades de projeto (ex., pesquisa, entrevista ou elaboração de cartazes sobre um tema...)	14	35,8%	25	64,1%
Atividades de aprendizagem cooperativa (em pares ou grupos)	29	74,4%	10	25,6%
Atividades para ensinar os alunos a aprender (ex., como escrever um resumo, como estudar...)	11	28,2%	28	71,7%
Atividades de autoavaliação dos alunos (ex., questionário sobre aprendizagens, dificuldades...)	9	23,1%	30	76,9%
Atividades de avaliação do ensino pelos alunos (ex., questionário sobre o que gostaram/sugerem)	17	43,6%	22	56,4%

Real.: Realizadas; +Imp: Mais Importantes (para a inovação na escola)

### Frequência do uso do manual nas aulas de estágio

	Frequência	Porcentagem
Sempre	7	17,9
Muitas Vezes	14	35,9
Às Vezes	15	38,5
Raramente	3	7,7
Total	39	100,0

### Considera que o manual adotado abrange todas as competências necessárias à aprendizagem dos alunos?

	Frequência	Porcentagem
Sim	12	30,8
Não	27	69,2
Total	39	100,0

### Justificações para a resposta negativa

Dimensões	Síntese do tipo de justificação
Competências	O manual não abrange todas <i>competências necessárias</i> para aprendizagem da língua por ex. <i>compreensão oral</i> e a escrita.
Aspetos culturais/interculturais	O manual não apresenta <i>aspetos culturais, socioculturais</i> , relacionados com a língua; verifica-se a falta de concordância e de interligação da <i>competência intercultural</i> .
Atividades	O manual não preconiza <i>atividades variadas para trabalhar aspetos comunicativos, socioculturais, os exercícios propostos não dão abertura à criatividade. Em termos da oralidade</i> , o manual apresenta limites na atividade aprendizagem de sons fonéticos.
Conteúdos	Os <i>conteúdos aprendizagem</i> da língua, quase inexistentes, o que obriga a recorrer à internet; nota-se a falta de complementaridade dos conteúdos de uma unidade para outra. O manual apresenta diálogos, imagens, mas não dispõe de documentos audiovisuais para facilitar a compreensão dos alunos.
Materiais	O manual não apresenta o disco/CD para trabalhar os sons; ausência de imagens com documentos autênticos, o que exige do professor procurar na internet; há necessidade da reflexão sobre os manuais de francês.

### Focos da reflexão e os mais importantes para a formação

<b>Focos da reflexão</b>	<b>R</b>		<b>+Imp</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Perspetivas e práticas do ensino de francês</b>				
Perspetivas atuais sobre o ensino de Francês	19	48,8%	20	51,2%
Problemas das práticas de ensino de Francês nas escolas	17	43,6%	22	56,4%
Necessidade de melhorar práticas de ensino de Francês nas escolas	14	35,9%	25	64,1%
Condições que dificultam a mudança de práticas (ex. falta de recursos, turmas numerosas...)	19	48,8%	20	51,2%
<b>Estratégias didáticas</b>				
Estratégias didáticas para desenvolver competências de comunicação dos alunos	27	69,2%	12	30,8%
Estratégias didáticas para desenvolver competências (inter)culturais dos alunos	16	41%	23	59%
Estratégias didáticas para desenvolver a autonomia dos alunos	16	41%	23	59%
Estratégias de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos	21	53,8%	18	46,2%
<b>Estratégias de melhoria e de investigação da prática</b>				
Estratégias para melhorar a minha prática	17	43,6%	22	56,4%
Estratégias para investigar a minha prática (recolher/analisar dados das aulas)	13	33,3%	26	66,7%

R: Refletidas; +Imp: Mais importantes (para a formação do estagiário)

### Aspetos da experiência dos estagiários no estágio

<b>Preparação científico-pedagógico do estagiário</b>	<b>DT</b>		<b>D</b>		<b>C</b>		<b>CT</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Preparação científico-pedagógico para integração no estágio</b>								
Senti-me preparado(a) a nível científico-pedagógico para iniciar o estágio	1	2,6%	3	7,7%	20	51,3%	15	38,4%
Senti-me integrado(a) no meu grupo de estágio	1	2,6%	1	2,6%	27	69,2%	10	25,6%
Senti-me bem recebido(a) na escola de aplicação	0	0%	3	7,7%	12	30,7%	24	61,5%
Senti-me bem recebido(a) pelos alunos da(s) turma(s) onde lecionei	0	0%	5	12,8%	14	35,9%	20	51,3%
<b>Utilidade de observação de aulas (de outros/suas)</b>								
Observar aulas do professor tutor ajudou-me a refletir sobre a prática	1	2,6%	7	17,9%	9	23%	22	56,4%
Observar aulas de colegas de estágio ajudou-me a refletir sobre a prática	3	7,7%	11	28,2%	15	38,5%	10	25,6%
<b>Apoio dos supervisores e colegas na reflexão sobre as práticas</b>								
O professor tutor ajudou-me a refletir sobre a minha prática	3	7,7%	19	48,7%	7	17,9%	11	28,2%
O supervisor ajudou-me a refletir sobre a minha prática	2	5,1%	19	48,7%	6	15,3%	12	30,8%
Os colegas de estágio ajudaram-me a refletir sobre a minha prática	0	0%	16	41%	16	41%	7	17,9%
<b>Sentimento de à vontade (liberdade, confiança)</b>								
Senti-me à vontade para expor os meus receios, dúvidas ou dificuldades	4	10,2%	14	35,9%	16	41%	5	12,8%
Senti-me à vontade para expressar ideias pessoais sobre o ensino	1	2,6%	18	46,2%	15	38,5%	5	12,8%
Senti-me à vontade para poder tomar decisões sobre as minhas aulas	3	7,7%	17	43,6%	11	28,2%	8	20,5%
<b>Progresso profissional e justiça da avaliação</b>								
Fiz progressos na minha prática de ensino ao longo do estágio	0	0%	5	12,8%	18	46,2%	16	41%
Senti que a minha avaliação final foi justa	3	7,7%	0	0%	23	59%	8	20,5%
<b>Valor do estágio</b>								
O estágio preparou-me para vir a ser bom/ boa professor/a	0	0%	1	2,6%	11	28,2%	27	69,2%
O estágio motivou-me para a futura profissão	0	0%	2	5,1%	5	12,8%	32	82,1%

**D: Discordo; DT: Discordo Totalmente; C: Concordo; CT: Concordo Totalmente**

### Avaliação global da sua experiência de estágio (1 a 7)

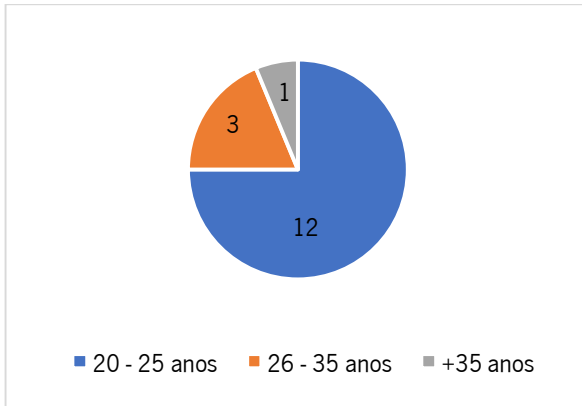
<b>Escala</b>	<b>Frequência (n= 39)</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
4	3	7,7%	12	12,6
5	7	17,9%		
6	17	43,6%		
7	12	30,8%		
Total	39	100%		

### Síntese de sugestões para a melhoria do funcionamento do estágio

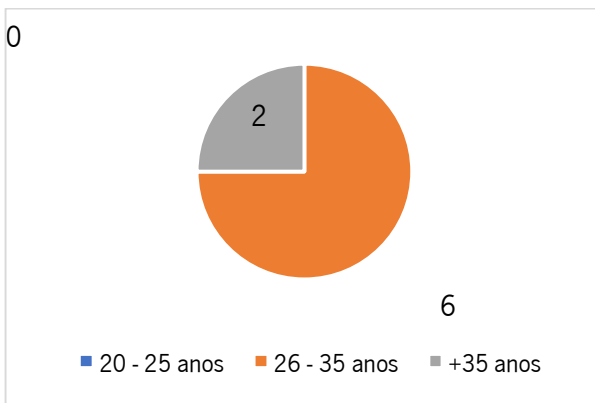
<b>Dimensões</b>	<b>Síntese de sugestões</b>
Formação/seminários	Sugere-se que os tutores tenham mais preparação para melhorar acompanhamento de estagiários; Propõe-se seminários entre supervisores e tutores das escolas secundárias; Recomenda-se a melhoria de simulação de micro-aulas antes de partir para o terreno, e boa preparação linguístico, afim que o estágio seja bem-sucedido.
Duração do estágio	Aumentar o período da prática do estágio, e que se realize num semestre sem aulas;
Acompanhamento	Mais comunicação, mais articulação entre estagiário, tutores e supervisores para evitar choques no trabalho do estagiário; Recomenda-se que os tutores e supervisores da universidade façam um acompanhamento regular e progressivo dos estagiários durante o estágio.
Colaboração	Sugere-se a colaboração de todos docentes do curso para a prática incisiva de avaliação do estágio;
Prática da reflexão	Os supervisores devem reunir-se com regularidade para reflexão com os tutores e estagiários; Propõe-se que no 4º ano se forneça aos estudantes práticas de reflexão sobre o ensino.
Materiais de lecionação de aulas	Saber usar o programa de ensino e os suportes autênticos; Facilitar o uso e aquisição de documentos autênticos na escola (para quem tem falta de recursos) e a utilização do programa do ensino, uso do livro e outros materiais aos estagiários.
Modelo de relatório de estágio	Recomenda-se que haja um modelo único de elaborar relatório de estágio.
Inovação pedagógica	Desenvolver/experimentar outras atividades inovadoras; Apresentar outra dinâmica para inovar e dar flexibilidade ao curso de francês e ao estágio; Preparar os estagiários e implementar novas tendências pedagógicas para inovar o ensino.

## Anexo 10 – Dados do questionário aos supervisores e tutores

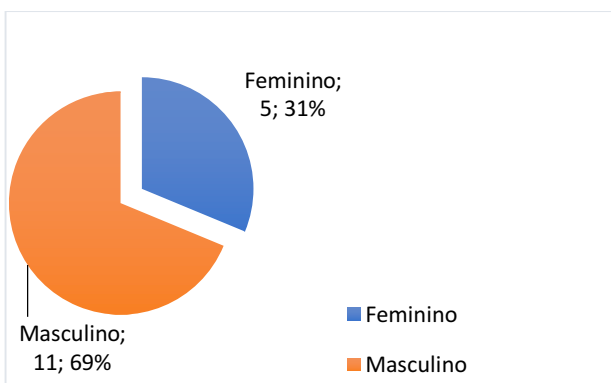
### Distribuição dos tutores por idade



### Distribuição dos supervisores por idade



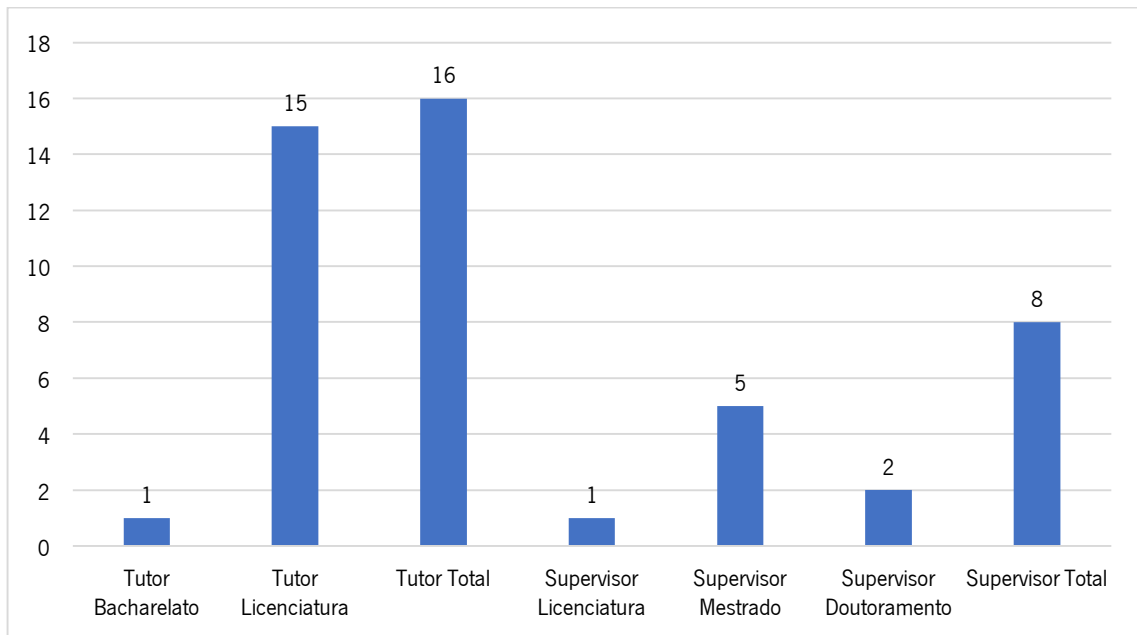
### Distribuição dos tutores por sexo



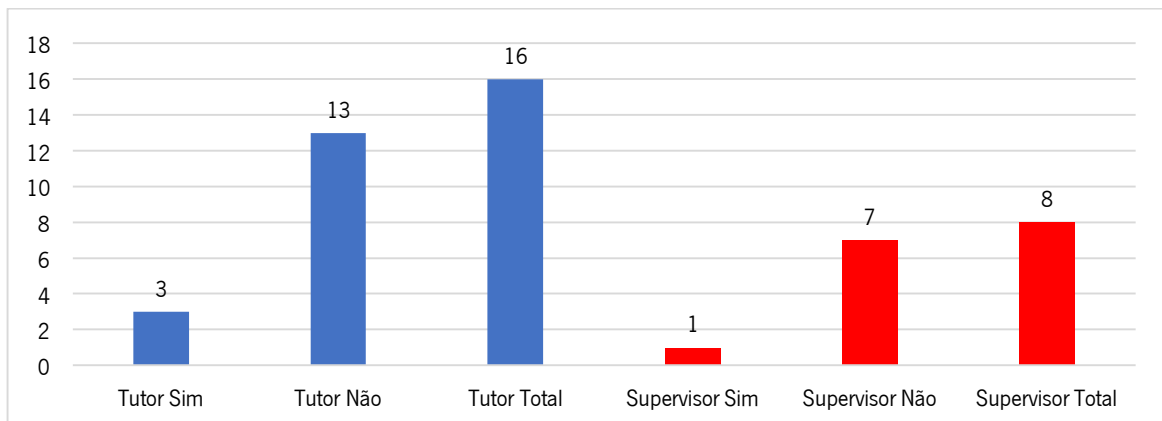
### Distribuição dos supervisores por sexo – 100% sexo Masculino



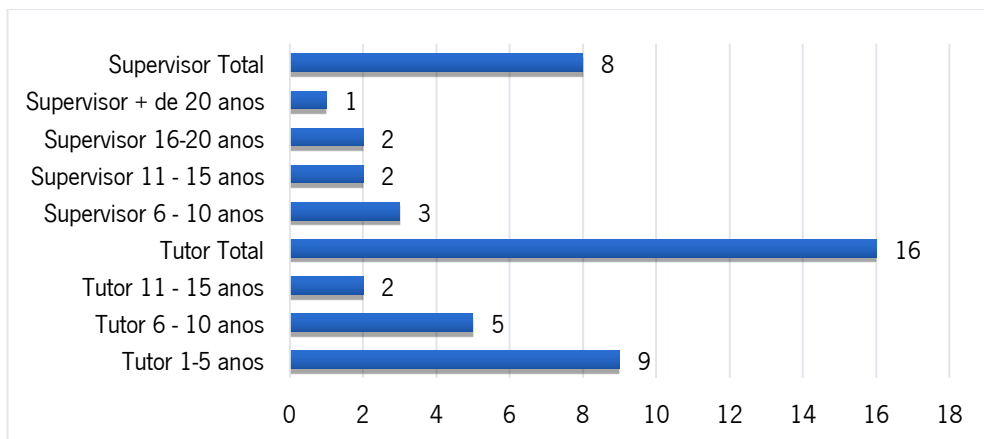
### Distribuição dos tutores e supervisores por habilitações académicas



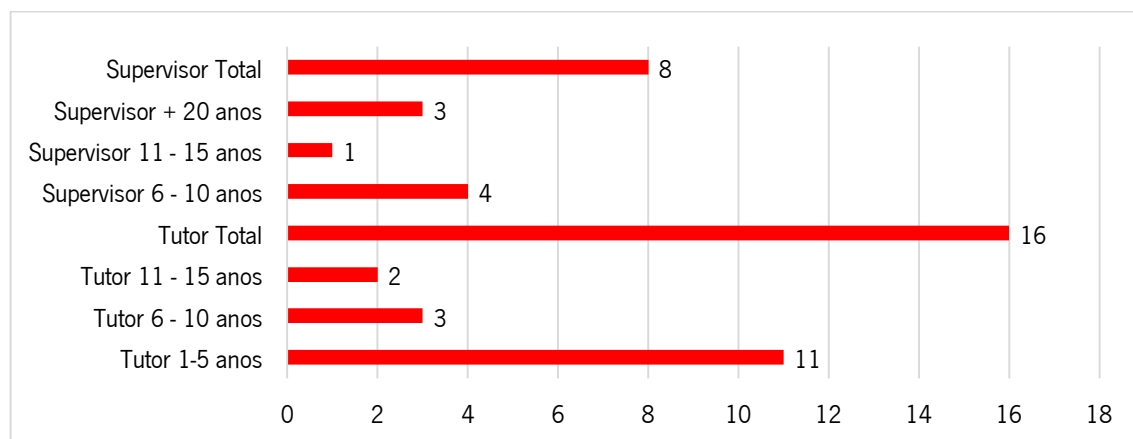
### Participação de tutores e supervisores em formação adicional



### Tempo de Serviço



### Experiência de orientação de estágio



### Competências desenvolvidas nos estagiários – tutores

Capacidades profissionais	DT		D		C		CT		+Dif	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Uso de documentos reguladores do E/A</b>										
Capacidade de usar o programa de Francês na programação das aulas	0	0%	0	0%	5	31.25%	11	68.75%	8	50%
Capacidade de usar o manual na planificação e lecionação das aulas	0	0%	0	0%	5	31.25%	11	68.75%	6	37.5%
<b>Inovação pedagógica</b>										
Capacidade de construir ou adaptar materiais didáticos para além do manual	0	0%	1	6%	6	38%	9	56%	8	50%
Capacidade de usar materiais autênticos (ex. notícias, BD, panfletos, vídeos...)	0	0%	1	6%	3	19%	12	75%	4	25%
Capacidade de experimentar atividades de ensino inovadoras	0	0%	6	37.5%	4	25%	6	37.5%	12	75%
<b>Ensino centrado no aluno</b>										
Capacidade de ajustar o ensino às características dos alunos	0	0%	2	12.5%	4	25%	10	62.5%	10	62.5%
Capacidade de incentivar a participação ativa dos alunos nas aulas	0	0%	0	0%	6	37.5%	10	62.5%	4	25%
Capacidade de promover a cooperação entre alunos (em pares ou grupos)	0	0%	0	0%	3	19%	13	81%	2	12.5%
Capacidade de motivar os alunos para comunicar em Francês	0	0%	1	6%	2	13%	13	81%	6	37.5%
Capacidade de avaliar dificuldades e progressos dos alunos	0	0%	3	18.75%	6	37.5%	7	43.75%	11	68.75%
Capacidade de ajudar os alunos a autoavaliar a sua aprendizagem	0	0%	6	37.5%	4	25%	6	37.5%	12	75%

Capacidade de ajudar os alunos a saber como estudar e resolver dificuldades	0	0%	3	18.75%	7	43.75%	6	37.5%	12	75%
<b>Reflexão profissional</b>										
Capacidade de refletir sobre a minha prática (dificuldades/ progressos)	0	0%	2	12.5%	6	37.5%	8	50%	15	93.75%
Capacidade de investigar a minha prática (recolher/analisar dados das aulas)	0	0%	3	18.75%	6	37.5%	7	43.75%	15	93.75%

### Competências desenvolvidas nos estagiários – supervisores

Capacidades profissionais	DT		D		C		CT		+Dif	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Uso de documentos reguladores do E/A</b>										
Capacidade de usar o programa de Francês na programação das aulas	0	0%	3	37.5%	2	25%	3	37.5%	3	37.5%
Capacidade de usar o manual na planificação e lecionação das aulas	0	0%	2	25%	3	37.5%	3	37.5%	3	37.5%
<b>Inovação pedagógica</b>										
Capacidade de construir ou adaptar materiais didáticos para além do manual	0	0%	2	25%	4	50%	2	25%	4	50%
Capacidade de usar materiais autênticos (ex. notícias, BD, panfletos, vídeos...)	0	0%	1	12.5%	4	50%	3	37.5%	2	25%
Capacidade de experimentar atividades de ensino inovadoras	0	0%	6	75%	0	0%	2	25%	7	87.5%
<b>Ensino centrado no aluno</b>										
Capacidade de ajustar o ensino às características dos alunos	0	0%	1	12.5%	3	37.5%	4	50%	2	25%
Capacidade de incentivar a participação ativa dos alunos nas aulas	0	0%	0	0%	1	12.5%	7	87.5%	1	12.5%
Capacidade de promover a cooperação entre alunos (em pares ou grupos)	0	0%	0	0%	3	37.5%	5	62.5%	0	0%
Capacidade de motivar os alunos para comunicar em Francês	0	0%	0	0%	3	37.5%	5	62.5%	0	0%
Capacidade de avaliar dificuldades e progressos dos alunos	0	0%	0	0%	7	87.5%	1	12.5%	4	50%
Capacidade de ajudar os alunos a autoavaliar a sua aprendizagem	0	0%	4	50%	3	37.5%	1	12.5%	6	75%
Capacidade de ajudar os alunos a saber como estudar e resolver dificuldades	0	0%	6	75%	1	12.5%	1	12.5%	6	75%
<b>Reflexão profissional</b>										
Capacidade de refletir sobre a minha prática (dificuldades/ progressos)	0	0%	5	62.5%	2	25%	1	12.5%	7	87.5%
Capacidade de investigar a minha prática (recolher/analisar dados das aulas)	0	0%	6	75%	2	25%	0	0%	7	87.5%

### Atividades desenvolvidas e as mais importantes para a formação - tutores

Atividades didáticas	Real.		+Imp.	
	f	%	f	%
<b>Atividades comunicativas</b>				
Atividades orais comunicativas (ex., 'jeu-de-rôle', simulações, dramatizações, interações em pares...)	9	56,2%	7	43,8%
Atividades escritas comunicativas (ex., carta, e-mail, panfleto, notícia...)	14	87,5%	2	12,5%
<b>Atividades (inter)culturais</b>				
Atividades de expansão de conhecimentos sobre a cultura francesa/ francófona	10	62,5%	6	37,5%
Atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural no mundo	11	68,75%	5	31,25%
Atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas	12	75%	4	25%
<b>Atividades de promoção da autonomia</b>				
Atividades de projeto (ex., pesquisa, entrevista ou elaboração de cartazes sobre um tema...)	8	50%	8	50%
Atividades de aprendizagem cooperativa (em pares ou grupos)	12	75%	4	25%
Atividades para ensinar os alunos a aprender (ex., como escrever um resumo, como estudar...)	5	31,25%	11	68,75%
Atividades de autoavaliação dos alunos (ex., questionário sobre aprendizagens, dificuldades...)	5	31,25%	11	68,75%
Atividades de avaliação do ensino pelos alunos (ex., questionário sobre o que gostaram/sugerem)	5	31,25%	11	68,75%

Real.: Realizadas; +Imp: Mais Importantes (para a inovação na escola)

### Atividades desenvolvidas e as mais importantes para a formação - supervisores

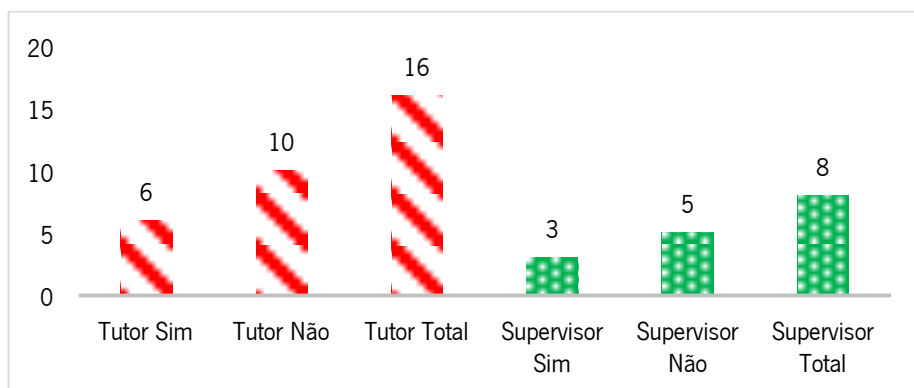
Atividades didáticas	Real.		+Imp.	
	f	%	f	%
<b>Atividades comunicativas</b>				
Atividades orais comunicativas (ex., 'jeu-de-rôle', simulações, dramatizações, interações em pares...)	7	87,5%	1	12,5%
Atividades escritas comunicativas (ex., carta, e-mail, panfleto, notícia...)	6	75%	2	25%
<b>Atividades (inter)culturais</b>				
Atividades de expansão de conhecimentos sobre a cultura francesa/ francófona	4	50%	4	50%
Atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural no mundo	4	50%	4	50%
Atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas	6	75%	2	25%
<b>Atividades de promoção da autonomia</b>				
Atividades de projeto (ex., pesquisa, entrevista ou elaboração de cartazes sobre um tema...)	3	37,5%	5	62,5%
Atividades de aprendizagem cooperativa (em pares ou grupos)	7	87,5%	1	12,5%
Atividades para ensinar os alunos a aprender (ex., como escrever um resumo, como estudar...)	5	62,5%	3	37,5%
Atividades de autoavaliação dos alunos (ex., questionário sobre aprendizagens, dificuldades...)	1	12,5%	7	87,5%
Atividades de avaliação do ensino pelos alunos (ex., questionário sobre o que gostaram/sugerem)	1	12,5%	7	87,5%

Real.: Realizadas; +Imp: Mais Importantes (para a inovação na escola)

### Frequência do uso do manual no estágio

		Frequência	Porcentagem
Tutor	Sempre	4	25,0
	Muitas Vezes	4	25,0
	Às Vezes	7	43,8
	Raramente	1	6,3
	Total	16	100,0
Supervisor	Sempre	1	12,5
	Muitas Vezes	2	25,0
	Às Vezes	4	50,0
	Raramente	1	12,5
	Total	8	100,0

### Considera que o manual adotado abrange todas as competências necessárias à aprendizagem dos alunos?



### Justificações da resposta negativa – tutores (síntese)

Dimensões	Síntese de respostas
Atividades	- O manual não dispõe de atividades comunicativas/a orais; não viabiliza a prática da atividades Áudio-orais.
Conteúdos/competências	- O manual apresenta algumas competências (ex. compreensão oral) que são insuficientes para trabalhar a oralidade; o manual é pobre em termos do uso da língua para comunicar. a pronúncia, os sons, a fonética; não está adaptado a realidade atual dos alunos; não são realistas em termos de conteúdos programados;
Materiais	- O manual aborda atividades orais, mas não prevê a disposição dos instrumentos, para compreender e realizar os diferentes sons fonéticos; apresenta problemas no que diz respeito aos instrumentos para atividade áudio, e outros materiais para trabalhar a oralidade

### Justificações da resposta negativa – supervisores (síntese)

Dimensões	Síntese de respostas
Atividades	- O manual dispõe de atividades para prática da produção áudio/oral, mas que na realidade o professor não possui esses meios, o que torna esta atividade menos rentável no processo de ensino e aprendizagem de LE.
Conteúdos/competências	- O manual apresenta algumas competências que são insuficientes para trabalhar a oralidade que é mais importante na aprendizagem da língua estrangeira.
Materiais	- O manual não apresenta os materiais para trabalhar a oralidade, não prevê a disposição dos instrumentos (cassetes, CD...)

### Focos da reflexão ao longo do estágio e os mais importantes – tutores

<b>Focos da reflexão</b>	<b>R</b>		<b>+Imp</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Perspetivas e práticas do ensino de francês</b>				
Perspetivas atuais sobre o ensino de Francês	8	50%	8	50%
Problemas das práticas de ensino de Francês nas escolas	13	81,2%	3	18,8%
Necessidade de melhorar práticas de ensino de Francês nas escolas	4	25%	12	75%
Condições que dificultam a mudança de práticas (ex. falta de recursos, turmas numerosas...)	11	68,8%	5	31,2%
<b>Estratégias didáticas</b>				
Estratégias didáticas para desenvolver competências de comunicação dos alunos	10	62,5%	6	37,5%
Estratégias didáticas para desenvolver competências (inter)culturais dos alunos	4	25%	12	75%
Estratégias didáticas para desenvolver a autonomia dos alunos	6	37,5%	10	62,5%
Estratégias de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos	4	25%	12	75%
<b>Estratégias de melhoria e de investigação da prática</b>				
Estratégias para melhorar a minha prática	7	43,8%	9	56,2%
Estratégias para investigar a minha prática (recolher/analisar dados das aulas)	1	6,2%	15	93,8%

R: Refletidas; +Imp: Mais importantes (para a formação do estagiário)

### Focos da reflexão ao longo do estágio e os mais importantes – supervisores

<b>Focos da reflexão</b>	<b>R</b>		<b>+Imp</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Perspetivas e práticas do ensino de francês</b>				
Perspetivas atuais sobre o ensino de Francês	7	87,5%	1	12,5%
Problemas das práticas de ensino de Francês nas escolas	7	87,5%	1	12,5%
Necessidade de melhorar práticas de ensino de Francês nas escolas	7	87,5%	1	12,5%
Condições que dificultam a mudança de práticas (ex. falta de recursos, turmas numerosas...)	4	50%	4	50%
<b>Estratégias didáticas</b>				
Estratégias didáticas para desenvolver competências de comunicação dos alunos	8	100%	0	0%
Estratégias didáticas para desenvolver competências (inter)culturais dos alunos	7	87,5%	1	12,5%
Estratégias didáticas para desenvolver a autonomia dos alunos	5	62,5%	3	37,5%
Estratégias de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos	5	62,5%	3	37,5%
<b>Estratégias de melhoria e de investigação da prática</b>				
Estratégias para melhorar a minha prática	4	50%	4	50%
Estratégias para investigar a minha prática (recolher/analisar dados das aulas)	2	25%	6	75%

R: Refletidas; +Imp: Mais importantes (para a formação do estagiário)

**Importância da experiência do estágio - tutores**

<b>Preparação científico-pedagógico do estagiário</b>	<b>NI</b>		<b>PI</b>		<b>I</b>		<b>MI</b>		<b>+ pro</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Preparação científico-pedagógico para integração no estágio</b>										
Preparação científico-pedagógico dos estudantes para iniciar o estágio	0	0%	0	0%	1	6%	15	94%	5	31%
Boa integração do estagiário no seu grupo de estágio	0	0%	1	6%	10	63%	5	31%	5	31%
Bom acolhimento do estagiário na escola de aplicação	0	0%	1	6%	3	19%	12	75%	7	44%
Bom acolhimento do estagiário pelos alunos da(s) turma(s) onde leciona	0	0%	1	6%	6	38%	9	56%	2	12.5%
<b>Utilidade de observação de aulas (de outros/suas)</b>										
Reflexão sobre a prática com base na observação de aulas do professor tutor	0	0%	0	0%	5	31%	11	69%	10	63%
Reflexão sobre a prática da observação de aulas de colegas.	0	0%	0	0%	4	25%	12	75%	9	56%
<b>Apoio dos supervisores e colegas na reflexão sobre as práticas</b>										
Apoio do professor tutor à reflexão do estagiário sobre a sua prática	0	0%	0	0%	2	12.5%	14	87.5%	3	19%
Apoio do supervisor à reflexão do estagiário sobre a sua prática	0	0%	0	0%	3	19%	13	81%	11	69%
Apoio dos colegas à reflexão do estagiário sobre a sua prática	0	0%	0	0%	7	44%	9	56%	11	69%
<b>Sentimento de à vontade (liberdade, confiança)</b>										
À vontade do estagiário para expor os seus receios, dúvidas ou dificuldades	0	0%	0	0%	6	38%	10	63%	10	63%
À vontade do estagiário para expressar ideias pessoais sobre o ensino	0	0%	0	0%	7	44%	9	56%	10	63%
À vontade do estagiário para poder tomar decisões sobre as suas aulas	0	0%	1	6%	8	50%	7	44%	12	75%
<b>Progresso profissional e justiça da avaliação</b>										
Progressos do estagiário na sua prática de ensino ao longo do estágio	0	0%	0	0%	4	25%	12	75%	2	12.5%
Sentimento do estagiário de que a sua avaliação final é justa	0	0%	0	0%	7	44%	8	50%	6	38%
<b>Valor do estágio</b>										
Preparação do estagiário para vir a ser bom professor	0	0%	0	0%	2	12.5%	14	87.5%	2	12.5%
Motivação do estagiário para a futura profissão	0	0%	0	0%	2	12.5%	14	87.5%	1	6%

NI: Nada Importante; PI: Pouco Importante; I: Importante; MI: Muito Importante; +Pro: Mais problema –

**Importância da experiência do estágio – supervisores**

<b>Preparação científico-pedagógico do estagiário</b>	<b>NI</b>		<b>PI</b>		<b>I</b>		<b>MI</b>		<b>+ pro</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Preparação científico-pedagógico para integração no estágio</b>										
Preparação científico-pedagógico dos estudantes para iniciar o estágio	0	0%	0	0%	2	25%	6	75%	2	25%
Boa integração do estagiário no seu grupo de estágio	0	0%	0	0%	2	25%	6	75%	2	25%
Bom acolhimento do estagiário na escola de aplicação	0	0%	0	0%	3	37.5%	5	62.5%	3	37.5%
Bom acolhimento do estagiário pelos alunos da(s) turma(s) onde leciona	0	0%	0	0%	4	50%	4	50%	3	37.5%
<b>Utilidade de observação de aulas (de outros/suas)</b>										
Reflexão sobre a prática com base na observação de aulas do professor tutor	0	0%	0	0%	2	25%	6	75%	2	25%
Reflexão sobre a prática da observação de aulas de colegas.	0	0%	1	12.5%	3	37.5%	4	50%	5	62.5%
<b>Apoio dos supervisores e colegas na reflexão sobre as práticas</b>										
Apoio do professor tutor à reflexão do estagiário sobre a sua prática	0	0%	0	0%	3	37.5%	5	62.5%	5	62.5%
Apoio do supervisor à reflexão do estagiário sobre a sua prática	0	0%	0	0%	1	12.5%	7	87.5%	1	12.5%
Apoio dos colegas à reflexão do estagiário sobre a sua prática	0	0%	0	0%	5	62.5%	3	37.5%	4	50%
<b>Sentimento de à vontade (liberdade, confiança)</b>										
À vontade do estagiário para expor os seus receios, dúvidas ou dificuldades	0	0%	0	0%	2	25%	6	75%	3	37.5%
À vontade do estagiário para expressar ideias pessoais sobre o ensino	0	0%	1	12.5%	5	62.5%	2	25%	6	75%
À vontade do estagiário para poder tomar decisões sobre as suas aulas	0	0%	1	12.5%	3	37.5%	4	50%	5	62.5%
<b>Progresso profissional e justiça da avaliação</b>										
Progressos do estagiário na sua prática de ensino ao longo do estágio	0	0%	0	0%	3	37.5%	5	62.5%	1	12.5%
Sentimento do estagiário de que a sua avaliação final é justa	0	0%	0	0%	5	62.5%	3	37.5%	3	37.5%
<b>Valor do estágio</b>										
Preparação do estagiário para vir a ser bom professor	0	0%	0	0%	3	37.5%	5	62.5%	0	0%
Motivação do estagiário para a futura profissão	0	0%	0	0%	1	12.5%	7	87.5%	0	0%

NI: Nada Importante; PI: Pouco Importante; I: Importante; MI: Muito Importante; +Pro: Mais problema -



### Avaliação global da experiência de orientação de estágio (1 a 7) - tutores e supervisores

Escala	Frequência (n= 24)	percentagem	Média	Desvio padrão
4	1	4,2%	4	5,4
5	3	12,5%		
6	15	62,5%		
7	5	20,8%		
Total	24	100%		

### Sugestões para a melhoria do estágio - tutores

Dimensões	Síntese de sugestões
Formação/seminários	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recomenda-se que o <i>docente encarregado pelo estágio se reúna ao menos uma vez com professores tutores</i> para abordar temas centrais do estágio.</li> <li>- Facultar encontros de <i>formação/reciclagem para todos atuantes do estágio</i> (supervisores, tutores, estagiários) para o bom processo do estágio.</li> <li>- Que haja <i>seminários para estudar os materiais de ensino</i> da língua francesa nas escolas.</li> </ul>
Duração do estágio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propõe-se que o estágio tenha a <i>duração de seis meses</i>, e que os estagiários permaneçam mais <i>tempo de estágio</i> nas escolas, pois precisam de se adaptar a realidade de turmas numerosas. Solicita-se a flexibilidade por parte dos supervisores aquando do envio dos estagiários nas escolas.</li> </ul>
Acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicita-se <i>mais presença com frequência dos supervisores na sala de aulas durante o estágio dos seus estagiários</i> e não abandoná-los.</li> <li>- <i>Os tutores e supervisores não devem garantir que o estagiário esteja totalmente preparado para lecionação</i> e não devem se comportarem como inspetores.</li> <li>- Propõe-se que <i>melhore os modos ou formas de corrigir os planos das aulas</i> antes de serem aplicados ao público-alvo.</li> <li>- Sugere-se que os tutores e docentes da faculdade estejam <i>motivados no acompanhamento</i> dos estagiários, e que se mostrem <i>disponíveis para acompanhar o estagiário</i>.</li> </ul>
Prática da reflexão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Solicitar sistematicamente os estagiários para uma reflexão</i> ao longo da prática do estágio; difundir por internet, e-mail, <i>meios que ajudam a refletir sobre o bom funcionamento do estágio</i> e como acompanhar os estagiários.</li> </ul>
Conteúdos e Materiais de lecionação de aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recomenda-se que o estagiário <i>domine os conteúdos a lecionar e usar a língua portuguesa</i> como último recurso.</li> <li>- <i>A escola deveria facilitar o material didático</i> para o PEA (processo de ensino aprendizagem).</li> </ul>
Avaliação do estágio e Modelo de relatório de estágio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recomenda-se que o tutor dê <i>proposta na avaliação final</i> do estágio.</li> </ul>
Inovação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propõe-se a reflexão sobre <i>temas da atualidade sobre o ensino de FLE</i></li> </ul>

### Sugestões para a melhoria do estágio – supervisores

<b>Dimensões</b>	<b>Síntese de sugestões</b>
Formação/seminários	- Incentivar a universidade e as escolas secundárias <i>mais abertura ao intercâmbio e reciclagem para incrementação da inovação do ensino de francês.</i>
Duração do estágio	- Sugerir os estudantes estagiários <i>mais tempo nas escolas</i> , e que os estagiários sejam <i>mais dedicados</i> no ato do estágio.
Acompanhamento	- Recomenda-se que professores <i>tutores e supervisores melhorarem o acompanhamento</i> dos estagiários em todas as atividades e que assistam as aulas com regularidade, e que <i>melhore a interação</i> : supervisor, tutor e estagiários entre si. - Que os estagiários sejam <i>mais dedicados durante o estágio.</i>
Prática da reflexão	Aconselha-se que a Universidade promove <i>encontros de reflexão entre supervisores e tutores das escolas secundárias</i> sobre o processo do estágio.
Inovação pedagógica	- Sugere-se <i>mais reflexão</i> sobre <i>temas relacionados com o ensino de FLE atualizado.</i> - Solicita-se a <i>mais abertura dos supervisores, tutores e estagiários à inovação do ensino de francês.</i>

## Anexo 11 – Dados da análise do manual da 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classe

### Identificação do manual

Título	Le Nouvel Espaces
Autores	Capelle Guy e Gidon Noëlle
Editora	Hachette F.L.E.
nº de páginas	205
Nível de escolaridade	11 <sup>a</sup> classe e 12 <sup>a</sup> classe

### Organização geral do manual

Nº de unidades	12 Unidades
Nº de atividades por Unidade	U0: 18 U1: 25 U2: 31 U3: 32 U4: 28 U5:35 U6: 34 U7:28 U8:38 U9:30 U10:36 U11:32 U12:34
Organização geral das unidades	Cada unidade é composta de (3) três partes : vous allez parler de : vous allez apprendre à ; vous allez utiliser.
Temas abordados nas Unidades (nos textos e atividades)	U0 : rencontres, présentations, nationalités. U1 : l'arrivée en France ; une inscription (à un club de cyclotourisme) ; ce qu'on dit en classe (consignes) U2 : la famille, quelques personnages célèbres. U3 : maison et appartements ; déménagements, locations, petites annonces ; monuments parisiens. U4 : la vie en ville (les transports); Québec (Canada) U5 : la sécurité routière ; la recherche d'un emploi ; vidéo et photo ; fêtes et saisons. U6 : la vie quotidienne ; les loisirs ; le métier de mannequin. U7 : la santé, l'alimentation, le restaurant ; l'organisation d'une randonnée. U8 : du Festival de Cannes ; d'une randonnée à vélo ; de films. U9 : la mode, Coco Chanel ; Jacques Cousteau ; spectacles à Paris. U10 : voitures ; la vie en province et à Paris. U11 : la nature et l'écologie ; souhaits pour l'humanité ; espoirs et inquiétudes. U12 : Mai 68, en France ; l'Unions européenne ; la paix
Orientações didáticas para o professor (introdução, livro do professor)	Information/préparation : quatre pages de documents préparés et exploités par des exercices, et qui présentent les aspects lexicaux et grammaticaux importants du dossier. Les paroles : quatre pages centrées sur la compréhension et la production orales, à partir d'une histoire suivie présentée sous forme de BD. Lectures/Écritures : trois pages centrées sur la communication écrite qui proposent des stratégies de compréhension et des production écrites.

## Número de atividades por competências

Foco das atividades (competências)	U0	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12
Leitura	2	2	3	2	5	3	5	3	4	3	3	4	2
Compreensão escrita	-	2	4	4	4	4	3	3	4	5	2	6	7
Compreensão oral	7	8	7	6	8	7	8	5	7	4	5	3	7
Compreensão oral	4	4	5	2	1	3	2	3	4	4	5	3	-
Produção escrita	-	-	-	2	1	2	3	2	3	3	3	2	4
Expressão oral (falar/ interagir)	2	2	6	7	2	5	4	5	5	3	7	6	5
Gramática	1	4	3	6	4	8	7	4	8	6	9	6	7
Vocabulário	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1
Fonética	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1

## Atividades comunicativas, (inter)culturais e promotoras da autonomia

Atividades orais comunicativas	<p>U0 : jeux de rôle – Identifier quelqu'un</p> <p>U1 : jeu de rôle : présentation - Saluer et utiliser les formes de politesse.</p> <p>U2 : jeu de rôle : La Famille - parler de liens de famille ; dire d'où quelqu'un vient ou ce qu'il fait</p> <p>U3 : jeu de rôle : Les immeubles - parler d'immeuble, la place d'objets.</p> <p>U4 : jeu de rôle : Itinéraire - demander la direction, indiquer le moyen de transport</p> <p>U5 : jeu de rôle : Interdiction - exprimer la permission et l'interdiction</p> <p>U6 : jeu de rôle : Emplois du temps - exprimer les actions habituelles, actions en cours, des événements passés</p> <p>U7 : jeu de rôle : Restaurant - exprimer de goûts et de préférences</p> <p>U8 : jeu de rôle : Autour d'un film - savoir inviter quelqu'un en utilisant les niveaux de langue</p> <p>U9 : jeu de rôle : Spectacle - savoir-faire une invitation, raconter un histoire-rapporter des événements passés, des générales</p> <p>U10 : jeu de rôle : le voyage de la semaine - exprimer l'accord et désaccord, demander des informations complémentaires</p> <p>U11 : jeu de rôle : la nature - exprimer le souhait, la volonté, l'obligation, la crainte...</p> <p>U12 : jeu de rôle : Histoire - raconter un événement important.</p>
Atividades escritas comunicativas	<p>U1 : une lettre à un ami (à partir du modèle)</p> <p>U2 : écrire les légendes pour accompagner les photos des deux personnages. écrire un texte sur un vedette préféré.</p> <p>U3 : demander et donner les renseignements par lettre (selon le modèle).</p> <p>U4 : écrire une lettre d'invitation (selon le modèle).</p> <p>U5 : écrire une annonce d'utilisation pour l'appareil magnétoscope. Expliquer un ami le fonctionnement d'appareil.</p> <p>U6 : comment se passe le journée ordinaire (activités quotidiennes). une journée extraordinaire.</p> <p>U7 : les repas préféré de la journée. écrire un article sur les habitudes alimentaires de votre pays.</p> <p>U8 : faire une critique d'un film : écrire quelques lignes. écrire une lettre ou un article critique pour un journal.</p> <p>U9 : parler d'un être célèbre au choix.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- écrire un CV.</li> <li>- écrire une biographie.</li> </ul> <p>U10 : écrire une lettre un(e) ami(e) : Décrire vos vacances en Martinique</p> <p>U11 : décrire les problèmes de la situation actuelle de vos études : Écrire un texte, puis comparer les textes des différents groupes.</p> <p>U12 : rencontre un événement importante dans votre pays (historique, scientifique, culturel, sportif...) : rencontrez dans une lettre à un ami français.</p>
	<p>U1 : lettre de demande de documentation.</p> <p>U2 : page de photos avec légendes ; présentation des personnages célèbres.</p> <p>U3 : petites annonces ; lettre de demande de renseignements</p>

<p>Materials 'autênticos' apresentados</p>	<p>U4 : page de guide touristique ; plans ; lettre d'invitation  U5 : panneaux d'interdictions ; mode d'emploi d'appareils  U6 : récit de vie ; curriculum vitae ; reportage.  U7 : page d'un ouvrage de vulgarisation en déictique ; article de revues.  U8 : fiche avec autour d'un filme ; réclamaèmes d'un film.  U9 : bande dessinée ; magazine ; figure des actrices des films, biographies.  U10 : bande dessinée ; textes publicitaires des voitures.  U11 : manifestes écologiques ; extrait d'un journal  U12 : page d'une revue : récit historique</p>
<p>Aspetos culturais abordados (nos textos e atividades)</p>	<p>U0 : rapports interpersonnels, le <i>tu</i> et le <i>vous</i>  U1 : rapports administratifs  U2 : la famille ; quelques personnalités  U3 : la maison et le mobilier ; rôle d'un concierge dans un immeuble  U4 : une grève des transports parisiens  U5 : le piéton dans la ville ; les contraintes en société ; rapports entre collègues  U6 : vie quotidienne ; l'heure dans le monde ; les loisirs des jeunes  U7 : habitudes alimentaires des Français  U8 : une excursion en vélo dans le Périgord  U9 : quelques grands couturiers français  U10 : une installation en province ; la vie à Paris et en province ; l'évasion des vacances  U11 : préoccupation écologique ; espoirs et inquiétudes des Français  U12 : les événements de mai 68 ; la construction de l'Europe</p>
<p>Atividades de projeto (breve descrição)</p>	<p>U3 : construire un annonce - structurer de l'information  U4 : construire un guide touristique, indiquer un chemin ; indiquer la direction  U5 : les panneaux de signalisations ; mode d'emploi  U6 : élaborer une recette de la cuisine  U7 : produire un menu pour le restaurant  U8 : faire une fiche sur un film ; rédiger une critique  U9 : préparer un CV  U10 : faire une publicité sur la catégorie d'hôtel, les services...  U11 : rédiger un article comportant les critiques et les suggestions  U12 : rédiger un récit</p>
<p>Atividades para ensinar os alunos a aprender</p>	<p>U0 : instructions sur comment discriminer les sons et intonations  U1 : reconnaître les situations de communications orales et écrites  U2 : savoir mettre en parallèle un texte et structurer l'information  U3 : instructions sur comment décoder des petites annonces  U4 : indications sur comment compléter une lettre  U5 : indications sur organisation d'un texte séquentiellement  U6 : explication sur les marqueurs temporels  U7 : découvrir les fonctions d'un texte ; analyser sa structure  U8 : indications sur comment faire un résumé  U9 : indications sur comment reconstituer une biographie  U10 : trouver des arguments <i>pour</i> ou <i>contre</i> une proposition  U11 : instructions sur l'analyse des actes de parole  U12 : instructions sur comment rédiger un récit</p>
<p>Atividades de avaliação da aprendizagem e do ensino pelos alunos</p>	<p>U11 : questionnaire sur la pensée écologique et la sauvegarde de la nature  U11 : questionnaire sur apprentissage du français ; qu'est-ce qu'on peut améliorer ?  - est-ce qu'il est important qu'il ait plus ou moins d'étudiants dans les groupes ?  - est-ce qu'il est nécessaire que vous ayez plus ou moins d'heures de cours ?  - est-ce que vous souhaitez qu'on vous donne plus ou moins de travail ?  - est-ce que vous souhaitez avoir plus ou moins d'explications ?  - est-ce que vous souhaitez qu'on traduise des textes, qu'on fasse plus de grammaire... ?</p>

**Número de atividades comunicativas, (inter)culturais e promotoras da autonomia**

<b>Tipos de atividades</b>	<b>U0</b>	<b>U1</b>	<b>U2</b>	<b>U3</b>	<b>U4</b>	<b>U5</b>	<b>U6</b>	<b>U7</b>	<b>U8</b>	<b>U9</b>	<b>U10</b>	<b>U11</b>	<b>U12</b>
Atividades orais comunicativas (ex., 'jeu-de-rôle', simulações, dramatizações, interações em pares...)	5	9	11	11	7	10	8	12	12	8	9	11	9
Atividades escritas comunicativas (ex., carta, e-mail, panfleto, notícia...)	-	3	5	2	1	2	3	2	3	3	3	2	4
Atividades de expansão de conhecimentos sobre a cultura francesa/ francófona	7	8	7	6	8	7	8	5	7	4	5	3	7
Atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural no mundo	1	4	3	6	4	8	7	4	8	6	9	6	7
Atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
Atividades de projeto (ex., pesquisa, entrevista ou elaboração de cartazes sobre um tema...)	-	-	-	2	3	3	1	2	3	1	5	5	1
Atividades de aprendizagem cooperativa (em pares ou grupos)	4	2	3	4	4	4	3	3	4	6	2	6	7
Atividades para ensinar os alunos a aprender (ex., como escrever um resumo, como estudar...)	1	2	3	1	2	1	4	1	1	2	1	2	1
Atividades de avaliação da aprendizagem e do ensino pelos alunos (ex., questionário sobre aprendizagens e dificuldades, sobre o que gostaram/sugerem)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-

## Anexo 12 – Dados da análise do manual da 9ª e 10ª classe

### Identificação do Manual

Título	Francês 9º/10º classes
Autores	Jhone Melo e Albino Chano
Editora	Plural Editores
Nº de páginas	112

### Organização geral do manual

Nº de unidades	2 Unidades (cada unidade contém 10 lições)
Nº de atividades por lições	<p><b>Unidade 1</b>            Lição 1: 7 atividades; Lição 2: 5 atividades; Lição 3: 11 atividades; Lição 4: 6 atividades; Lição 5: 6 atividades; Lição 6: 7 atividades; Lição 7: 6 atividades, Lição 8: 6 atividades; Lição 9: 7 atividades; Lição 10: 3 atividades</p> <p><b>Unidade 2</b>            Lição 1: 5 atividades, Lição 2: 5 atividades; Lição 3: 7 atividades; Lição 4: 8 atividades; Lição 5: 11 atividades; Lição 6: 2 atividades. Lição 7: 4 atividades; Lição 8: 4 atividades; Lição 9: 4 atividades; Lição 10: 1 atividade</p>
Organização geral do livro	O livro está organizado em 2 unidades, cada unidade tem 10 lições. Em cada lição contém um texto, exercícios e no final elementos gramaticais.
Temas abordados nas Unidades (nos textos e atividades)	<p><b>U1- “la famille et les amis”</b>            Lição 1 : salutation – saluer e prendre congé            Lição 2 : remercier e réagir au remerciement            Lição 3 : présentation – se présenter            Lição 4 : présenter quelqu’un            Lição 5 : la Famille – indiquer les membres d’une famille            Lição 6 : rencontres – demander des informations sur l’identité de quelqu’un            Lição 7 : métiers – identifier les profession/métiers les plus communs dans la famille et entre amis            Lição 8 : temps – identifier les jours de la semaine            Lição 9 : invitation – formuler une invitation            Lição 10 : réagir à une invitation</p> <p><b>U2- L’école et les activités scolaires</b>            Lição 1 : la vie scolaire            Lição 2 : la classe            Lição 3 : la règle            Lição 4 : les opinions            Lição 5 : les lieux            Lição 6 : le portrait            Lição 7 : le pays et les fêtes            Lição 8 : professions            Lição 9 : la salle de classe            Lição 10: normes de vie</p>
Orientação didática para o professor, introdução, livro do professor	Le livre du professeur présente deux unités et chaque unité présente dix leçons. Quatre pages d’information : identification de l’unité/leçon, le texte/lecture, exercices, grammaire, vocabulaire, exercice.

## Número de atividades por competências

Foco das atividades (competências)	U1	U2
Leitura	8	10
Compreensão escrita	8	4
Compreensão oral	0	0
Compreensão oral	0	0
Produção escrita	5	6
Expressão oral (falar/ interagir)	11	13
Gramática	26	17
Vocabulário	4	1
Fonética	2	0

## Atividades comunicativas (inter)culturais e promotoras de autonomia

Atividades orais comunicativas	<p><b>Unité 1</b></p> <p>Lição 1 : faire parler ces personnages.            Lição 2 : choisir un de ces dialogues et jouer le à scène à deux.            prononcer les nombres en toutes lettres.            faire parler les personnages.            Lição 3 : présenter les camarades selon le modèle.            jouer la scène à deux.            Lição 4 : choisir un modèle et jouer devant la classe            Lição 5 : présenter l'arbre généalogique à la classe.            Lição 7 : faire une présentation détaillée de votre famille dans laquelle vous parlez de noms ou relations de famille, âges et professions de chaque membre de famille.            Lição 8 : indiquer l'heure. Travailler à deux.            Lição 9 : en petits groupes - faire la liste de sorites possible pour les jeunes de votre ville ou village.            Téléphoner à un ami(e) et proposer une sortie ou activité à faire.            Lição 10 : répondre aux invitations – un professeur vous propose de parler d'un personnage important devant toute la classe.</p> <p><b>Unité 2</b></p> <p>Lição 1 : dire les heures.            Lição 3 : simulation des dialogues et exprimer interdiction.            Lição 4 : activité orale - penser sur l'ambiance de votre école/ comment faire pour changer le scenario ?/ en groupe de 4/5 élèves - préparer un petit débat ou réunion où l'on discute ou analyse une situation : scolaire, travail ou sportive.            Lição 7 : choisir une date et parler en classe.            travail en petits groupes - préparez un débat et demandez de commenter quelques articles de la déclaration des Droits de l'Homme.            Lição 8 : donner des réponses complètes : le directeur de mon école s'appelle...            Lição 9 : indiquer les objets. Qu'est-ce que c'est ça/c'est ?            Lição 10 : qu'est-ce que vous dites dans ces situations ?</p>
Atividades escritas comunicativas	<p><b>Unité 1</b></p> <p>Lição 1 : compléter les dialogues et Jouer.            Lição 3 : lire et compléter la fiche de Gisela.            Lição 5 : compléter les espaces par un des mots écrits en italique dans le texte de la page 24.            Lição 7 : observer les phrases et mettre au masculin ou au féminin les professions présentes dans chaque phrase./ faire correspondre le texte à la fiche ci-dessous.            Lição 8 : écrire l'heure (de deux manières) et poser des questions à votre voisin(e). /écrire un dialogue de salutation /écrire l'heure - en groupe de deux.</p> <p><b>Unité 2</b></p> <p>Lição 3 : qu'est que vous pensez de l'enseignement du français en 9<sup>ème</sup> classe ?            Lição 4 : observer les énoncés suivants et présenter. / faire correspondre le texte à la fiche ci-</p>



	dessous. Lição 5 : décrivez les objets qu'il y a dans la bibliothèque de l'école.
Materiais autênticos apresentados	<b>Unité 1</b> : lettre d'invitation <b>Unité 2</b> : l'extrait sur les droits de l'Homme
Aspetos culturais abordados (nos textos e atividades)	<b>Unité 1</b> Lição 5 : "la famille" Lição 4. lire le texte et présenter les personnalités Lição 7. observez les images ci-dessous et indiquer leur profession. <b>Unité 2</b> Lição : les symboles nationaux/ les droits de l'Homme.
Atividades de projeto (breve descrição)	—
Atividades para ensinar os alunos a aprender	<b>Unité 1</b> Lição 1 : compléter les dialogues selon le modèle. Lição 3 : présenter à vos camarades, selon l'un des modèles ci-contre. Lição 4 : choisissez l'un mode et jouez devant la classe Lição 5 : observer l'arbre généalogique, lisez la légende e puis répondez aux questions comme dans l'exemple donné/ faire l'arbre généalogique de votre famille. <b>Unité 2</b> Lição 3 : faire une petite rédaction dans laquelle vous exprimez ce que vous aimez faire, selon le tableau ci-dessous.
Atividades de auto-avaliação	—
Atividades de avaliação de ensino pelos alunos	—
Atividades de gramática (completar espaços)	<b>Unité 1</b> Lição 3. Compléter : a) les pronoms personnels sujet b) les pronoms personnels formes toniques compléter ces dialogues par des pronoms toniques conjuguer les verbes et complétez les dialogues Lição 4 : compléter avec les articles définis ou indéfinis et la forme correcte des adjectifs présentés entre parenthèses Lição 5 : choisir le mot correct pour complétez les phrases. Lição 6 : compléter les phrases avec un adverbe ou adjectif interrogatif. Lição 8 : compléter les phrases avec <i>à, vers, de... à, jusqu'</i> <b>Unité 2</b> Lição 3 : compléter avec l'option correcte (Interdiction ou obligation ?) mettre les verbes entre parenthèses à l'impératif. mettre les verbes entre parenthèses à l'impératif. Lição 5 : localiser ces lieux en utilisant des prépositions de la page 74. Lição 9 : mettre un adjectif démonstratif devant chaque nom. Exercice 2. Compléter les phrases avec les adjectifs démonstratifs.

**Número de atividades comunicativas interculturais e promotoras de autonomia**

Tipo de atividade	U1	U2
Atividades comunicativa (ex, jeux de role, simulation, dramatizações, interações em pares)	11	13
Atividades escritas comunicativas (ex. carta, e-mail, panfleto, noticia...)	8	4
Atividade de expansão de conhecimentos sobre a cultura francesa _ francofonia	4	1
Atividade de sensibilização a diversidade linguística e cultural no mundo	26	17
Atividades de comparação entre a cultura local e outras culturas	7	9
Atividades de projeto (pesquisa, entrevista ou elaboração de cartazes sobre um tema)	0	0
Atividades de aprendizagem cooperativa (em par ou em grupo)	2	2
Atividades para ensinar o aluno a aprender (como escrever um resumo, como estudar	6	5
Atividades de auto- avaliação dos alunos (ex. questionário sobre aprendizagem ou dificuldade	0	0
Atividades de avaliação do ensino pelos alunos (questionário sobre o que gostaram ou sugerem	0	0

## Anexo 13 – Parecer da Comissão de Ética da UMinho



Universidade do Minho

Conselho de Ética

### Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 048/2019

Relatores: Manuel José Jacinto Sarmento Pereira

Título do projeto: *O Papel da Supervisão na Formação Inicial de Professores de Francês – Um Estudo numa Universidade em Moçambique*

Equipa de Investigação: Ana Maria David, Estudante do Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Supervisão Pedagógica, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira (Orientadora), Instituto de Educação da Universidade do Minho

### PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *O Papel da Supervisão na Formação Inicial de Professores de Francês – Um Estudo numa Universidade em Moçambique*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 27 de agosto de 2019.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: **ACÍLIO DA SILVA ESTANQUEIRO  
ROCHA**  
Num. de Identificação Civil: B1042754054  
Data: 2019.09.04 16:24:17 Hora de Verão de GMT



**Anexo:** Formulário de identificação e caracterização do projeto