

ÁREAS DE ESTUDO DA DIDÁTICA DO FRANCÊS INVESTIGADAS PELOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NA FACULDADE DE LETRAS DO PORTO

Manuela Duarte Teixeira

manue-tx@hotmail.com

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Resumo: Este estudo tem como principal objetivo realizar um levantamento das competências, da área da didática do francês língua estrangeira, privilegiadas pelos professores estagiários aquando da escolha do objeto de estudo de investigação-ação durante o ano de estágio. O estudo analisa os conteúdos dos relatórios de estágio produzidos e defendidos pelos professores em formação inicial, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do mestrado em ensino com componente de língua francesa do Ensino Básico e Secundário. Na análise realizada, observámos quais as estratégias de ensino a que os estagiários mais recorrem, ao serviço de que atividades linguísticas determinadas estratégias aparecem mais vezes, e quais os recursos e materiais didáticos mais utilizados. Identificamos os relatórios que fazem referência direta a conceitos do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), as dificuldades e os problemas detetados pelos estagiários que fundamentam a escolha do tema de investigação e a justificação da estratégia implementada. Deparamo-nos com o fator motivação na maioria dos relatórios e reparámos na ausência de certas estratégias e recursos que poderiam estar ao serviço da motivação.

Palavras-chaves: competência, estratégias, recursos, francês, professores estagiários, motivação.

Abstract: This study aims to make a survey of the competencies of the didactics of the French foreign language, privileged by the trainee teachers when choosing the object of research-action subject during the internship year. The study analyzes the contents of the internship reports produced and defended by the teachers while in their initial training, in the Faculty of Letters of the University of Porto under the master's degree in teaching with a French language component in Middle School and High School. At the analysis, we observe which teaching strategies do the trainees most resort to, at the service of which linguistic activities certain strategies appear more often, and which resources and teaching materials are most used. We identify the reports that make direct reference to concepts of the Common European Framework of Reference (CEFR), the difficulties and problems detected by the trainees that

support the choice of the research theme, and the justification of the implemented strategy. We came across the motivation factor in most of the reports and noticed the absence of certain strategies and resources that could be at the service of motivation.

Keywords: competence, strategy, resources, french, trainee teachers, motivation.

1 - Introdução

Este estudo surge da vontade, ou mesmo da curiosidade, em saber quais as áreas da didática do francês e, mais precisamente as atividades linguísticas mais investigadas durante o ano de estágio pelos professores em formação inicial na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Quais as estratégias a que os estagiários mais recorrem? Ao serviço de que competência determinadas estratégias aparecem mais vezes? Quais os materiais ou recursos mais utilizados pelos estagiários? Dessas interrogações emergiu também a vontade de perceber quais as razões que levaram os estagiários a optar por uma determinada escolha quanto ao objeto de estudo, qual o problema identificado como relevante no contexto educativo em que realizam o estágio, e que justificação apresentam para a implementação da estratégia que levaram a cabo.

Para responder às questões formuladas, procedeu-se à análise de relatórios de estágio elaborados e defendidos pelos estagiários em formação, recorrendo a uma contagem de ocorrências e análise de conteúdo.

A estrutura do estudo apresenta o material e o método de trabalho, seguindo-se a apresentação dos resultados, terminando numa discussão e considerações finais onde se incluem as limitações deste estudo e uma sugestão de futuras pesquisas.

2 - Material e método de trabalho

De forma a perceber quais as áreas de investigação, as competências e os recursos escolhidos como objeto de estudo pelos estagiários, resolveu-se, em termos metodológicos, analisar os relatórios de estágio elaborados e defendidos por estes durante o mestrado. Para a realização deste estudo de natureza descritiva optou-se pela análise de conteúdo de dados qualitativos (Bardin, 1977).

O *corpus* de análise desta pesquisa resulta de uma amostra de leitura de catorze relatórios de estágio produzidos por professores em estágio do curso de mestrado para o ensino de línguas estrangeiras na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, abrangendo o período de 2012 a 2017, não tendo sido defendidos relatórios na área do francês em 2018 nem em 2019. Os relatórios apresentados a partir de 2020 não foram neste estudo considerados visto coincidirem com uma época conturbada devido à pandemia de Covid 19, o que po-

deria decerto distorcer os resultados. Note-se que esta amostra exclui alguns relatórios por não se encontrarem no repositório da Faculdade de Letras em livre acesso. No âmbito desta pesquisa, o material tido em conta diz respeito somente à variante do ensino do francês como língua estrangeira. Assim, aquando da pesquisa na base de dados, foi realizada uma restrição através da leitura dos títulos em que se selecionou os que mencionavam o ensino do francês como língua estrangeira e, em caso de dúvida, dos respetivos resumos. Nesta fase de seleção, excluiu-se um relatório por estar orientado para o Francês Língua Profissional¹, obedecendo a uma análise das necessidades de um público-alvo específico, estando todos os outros relatórios orientados para a didática do FLE como língua não especializada.

Concluída esta primeira fase de seriação, partiu-se para a exploração do material, a análise de conteúdo, seguindo as várias etapas da técnica vulgarizada por Laurence Bardin que contempla uma fase de organização, acima descrita, de codificação e de categorização. Na fase de codificação, a exploração do material foi feita através de recortes de textos recorrendo a unidade de registo de palavras-chave dentro de uma unidade de contexto, tendo como amostra o resumo, a introdução e a conclusão de cada um dos relatórios. Essas unidades de registo (UR) foram agrupadas tematicamente em categorias e subcategorias e enumeradas. Os textos foram codificados através da designação R, seguido de um número atribuído de acordo com o ano do relatório e ordem alfabética do nome do autor.

Nesta fase de categorização começou-se por fazer o levantamento de amostras retiradas dos resumos (R), seguindo-se o levantamento feito da introdução (I) e finalmente da conclusão (C), obtendo códigos do tipo “UR02_R2C” (unidade de registo 2 retirado da conclusão do relatório 2.). O processo de formação das categorias e subcategorias teve como ponto de partida as orientações explanadas no QECR, retomadas nas *Aprendizagens Essenciais* para o ensino do francês, trianguladas com o material selecionado. A figura 1 ilustra a nomeação concedida a cada categoria e subcategoria:

1 Relatório de TEIXEIRA, M. 2015. La formation en FLP pour les domaines de la santé. De L’analyse des besoins à l’objectif atteint via les pratiques de classe.

Categorias	Subcategorias	Palavras-chave
Áreas / Competências	Compreensão escrita	Foram recolhidas amostras com as palavras “escrita”, “texto”, “leitura”, “recepção” no contexto da compreensão escrita.
	Compreensão oral	Foram aceites termos como “recepção” e “aquisição” oral.
	Produção escrita	“produção”, “expressão” e “competência” escrita e a palavra “escrever”.
	Produção oral	“oralidade”, “expressão” (num contexto oral), “produção de textos orais”, “produção”, “competência” oral.
	Interação oral	“interação”, “comunicação”, “interagir” num contexto oral.
	Interação escrita	Aceitou-se, como sendo interação, a palavra “comunicação” escrita por haver troca de informação.
	Educação para a cidadania	“educação para a cidadania” e “cidadania”
Estratégias	Abordagem da gramática	“gramática”, “competência gramatical”, “prática da gramática”,
	Jogo dramático/ jogo de rôle	“jogo dramático”, dramatização”, “jogo de rôle”, “prática/atividade” dramática”, “activités théâtrales”
	Análise do erro	“erro”, “interferências”
	Jogo	Incluimos nesta subcategoria tanto o jogo de “tabuleiro” como os jogos com recurso às novas tecnologias.
	Imagem dinâmica/estática	“audiovisual”, “vídeos”, “filmes”, “documentários”,
	Trabalho de grupo	“grupo”
Materiais	Abordagem por tarefas	“tarefas”
	Vídeos	“vídeos”, “documento audiovisual”, “documentários”, “filmes”
	Imagem estática	“imagens”, “suporte visual”
	Recursos tecnológicos	“novas tecnologias”, “comunicação em rede”, “recursos tecnológicos”, “tecnologias”.

Categorias	Subcategorias	Palavras-chave
Dificuldades / problemas identificados	Desmotivação relativamente à gramática	Identificámos como elementos representativos da desmotivação os seguintes registos: “componente aborrecida”, “desnecessária”, “medos e objeções”, “aborrecido e dispensável”, “papel não relevante”, “desmotivação”, “rejeitada”.
	Apreensão dos professores	Entendemos no seu contexto como apreensão dos professores as seguintes expressões: “ignorada por temer”, “não utilizavam”.
	Expressão oral	“dificuldades na expressão oral”, “dificuldades de leitura e expressividade”, “utilizam um registo” “todo-o-terreno”, “postura passiva/pouco participativa a nível da oral”, “linguagem marcada por abreviaturas e erros”.
	Expressão escrita	Identificamos como sendo a escrita uma dificuldade quando acompanhada das seguintes expressões: “competência escassa”, “área mais problemática”, “desvalorização das regras de sintaxe...”, “dificuldades e falta de gosto”, “insatisfatória”, “desmotivação”, e “relegada para segundo plano”.
	Compreensão escrita	“dificuldades de compreensão de enunciados...escritos”
	Compreensão oral	“dificuldades de compreensão de enunciado [...] e orais”
	Interação oral	“bastante problemática”
Justificação para a estratégia implementada	Motivação	As amostras consideradas relevantes para entender a “motivação” como fator principal como justificação da estratégia implementada foram: “ludicidade...fonte de motivação”, “escolha conveniente.... Promover a oralidade”, “evitar o bloqueio, promover a motivação”, “melhorar o desempenho”, “instrumento atrativo”, “motivação que ... provocam”, “motivação interna, típica do lúdico”, “enorme interesse”, “resolver uma dificuldade...: a desmotivação”, “atividades que cativassem”, “motivar os alunos”, “jogo[...]elemento de motivação”
	Uso excessivo das novas tecnologias	“...encostavam às paredes a comunicar por telemóvel”
	Estimular a comunicação	“Necessidade constante de comunicação na atualidade”
	Abordagem por tarefa/interação	“desenvolver [a interação] através da implementação da abordagem por tarefas”

Tabela 1: Categorias e subcategorias do estudo.

Num momento seguinte, foi feito o tratamento dos resultados e a interpretação dos dados obtidos através do cruzamento das amostras, procedendo-se a uma contagem. Note-se que, no caso de um relatório incidir simultaneamente em duas áreas, a contagem foi feita quer para uma, quer para outra.

3 - Análise dos resultados

Com vista a responder às questões levantadas e que se pretendia ver respondidas, os dados coletados foram analisados por meio da análise categorial de Bardin, cujos resultados serão apresentados nesta secção.

As primeiras categorias, áreas/competências investigadas pelos estagiários em formação inicial, foram obtidas a partir dos dados recolhidos, isto é, num primeiro momento nos títulos e subtítulos dos relatórios analisados, e, de seguida, nos resumos respetivos. As competências foram nomeadas em conformidade com as orientações das *Aprendizagens Essenciais* e do *QECRL*. Os resultados obtidos para este conjunto de categorias estão representados no gráfico seguinte.

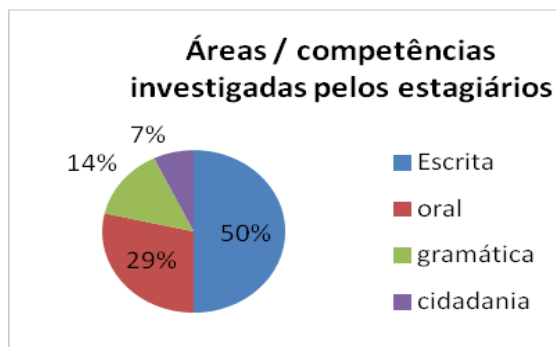


Figura 1: áreas da didática mais investigadas pelos professores em formação inicial.

Como podemos ver na figura 2, as amostras recolhidas nesta primeira categorização demonstram que a maioria dos professores estagiários opta por temas na área da escrita como objeto de investigação. Constatámos, aquando da recolha e análise, que esta escolha incide tanto na competência de produção escrita como na competência de compreensão escrita.

De seguida, procedeu-se à recolha de dados de forma a perceber quais as estratégias de ensino-aprendizagem a que os professores estagiários mais recorrem para servir a sua investigação-ação na área em estudo. Entende-se por *Estratégia* “a adopção de uma linha específica de acção destinada a maximizar a eficácia” e “que permita executar a tarefa com êxito” (QECR: 90 e 225), “qualquer linha de acção organizada, regulada e com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa...” (QECR:30)

O conjunto das estratégias analisadas resultou da leitura dos relatórios de estágio. Trata-se, portanto, de uma categoria emergente da análise e não definida em momento anterior ao estudo realizados. Isto significa que todas as estratégias usadas pelos estagiários, no período em consideração, estão condensadas na seguinte lista: jogo dramático/*jeu de rôle*, análise do erro, jogo, imagem dinâmica/estática, trabalho de grupo e abordagem por tarefas².

Como observamos na figura abaixo, a dramatização e o uso da imagem são as estratégias que os estagiários mais mobilizam para os seus objetivos didáticos e pedagógicos. Salientamos que incluímos na dramatização o jogo dramático/*jeu de rôle*. Na imagem, juntamos a imagem estática e a dinâmica.

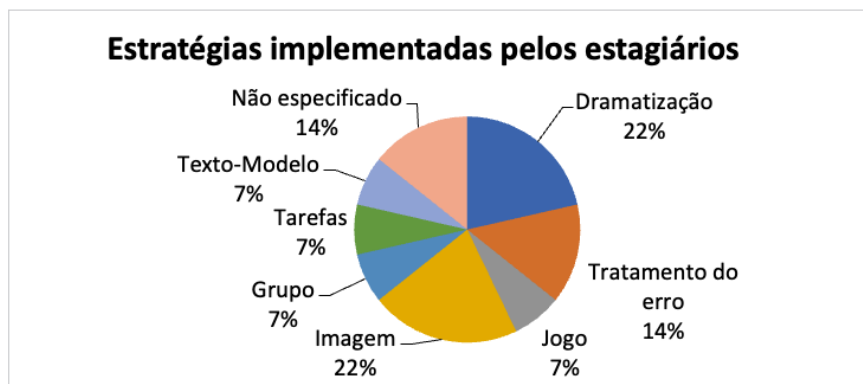


Figura 2: Estratégias de ensino-aprendizagem a que os estagiários recorrem.

Observamos ainda que alguns relatórios não mencionavam de forma específica qual a estratégia implementada. Certamente por um dos relatórios aludir a uma reflexão referente a um percurso pedagógico de experiência de ensino³ e outro relatório combinar várias estratégias, de forma a servir o seu objetivo de investigação-ação⁴.

Numa fase seguinte, interessou-nos perceber ao serviço de que competência determinadas estratégias aparecem com mais frequência. A coleta de dados revelou que a dramatização está essencialmente ao serviço da produção oral a par da estratégia do trabalho de grupo, da abordagem por tarefas e do tratamento de erros. O uso da imagem, que é uma das estratégias mais utilizadas pelos estagiários,

2 O trabalho em grupo e a abordagem por tarefas constam de um mesmo e único relatório a considerar estas estratégias ao serviço da produção oral: COSTA, D. 2016. A implementação da abordagem por tarefas para a promoção da interação oral em sala de aula de língua estrangeira.

3 MOREIRA, M. 2012. O ensino de língua (Português e Francês) e a educação para a cidadania.

4 BELIM, T. 2015. Registos de língua nas aulas de Português Língua Materna e de Francês: estratégias para desenvolver a comunicação oral e escrita.

assim como o tratamento do erro e o texto-modelo estão ao serviço da produção escrita, como podemos verificar no gráfico seguinte:

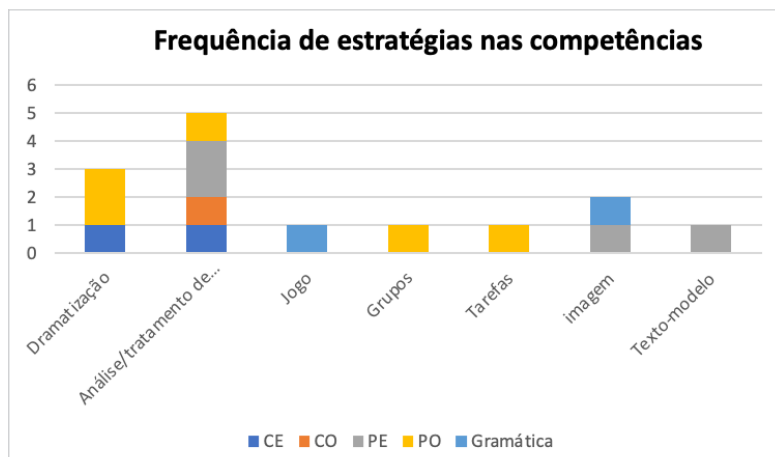


Figura 3: Competências em que determinadas estratégias aparecem com mais frequência.

A par das estratégias, verificamos também quais os recursos e/ou materiais mais utilizados pelos estagiários assim como as áreas em que esses materiais mais incidem.

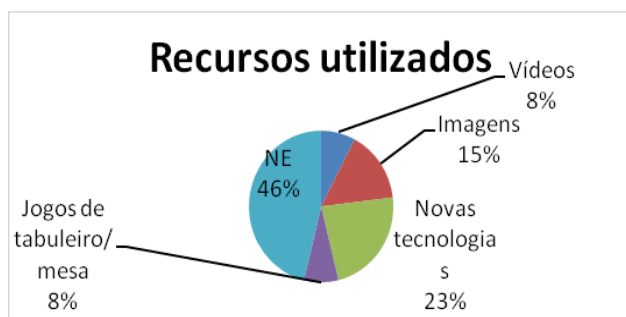


Figura 4: Recursos e materiais mais utilizados pelos estagiários.

Ao observar a figura 4, apuramos que o recurso mais utilizado pelos estagiários diz respeito às novas tecnologias. Salientamos, no entanto, que cerca de metade dos relatórios não apresentavam um recurso/material bem definido.

Nos quadros da figura seguinte, conferimos em que áreas incide o recurso selecionado pelo professor estagiário. O jogo aqui apresentado diz respeito a jogos de mesa/tabuleiro que poderão recorrer ou não às novas tecnologias.

Verifica-se que o material utilizado tem pouca incidência na produção oral, somente o uso das novas tecnologias. Reparamos que, na abordagem da gramática, os estagiários recorrem à imagem e ao jogo. A utilização do vídeo está ao serviço da compreensão oral.

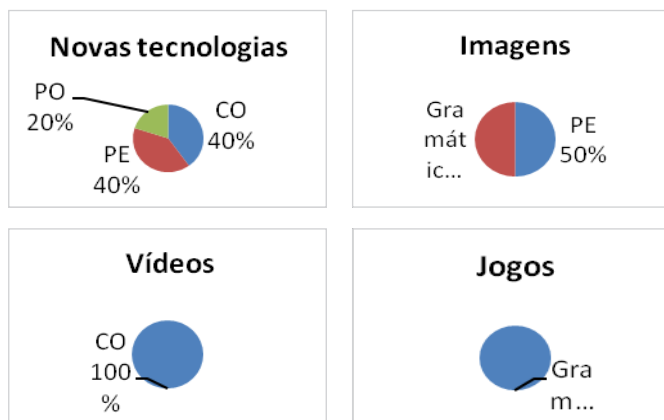


Figura 5: Áreas/competências onde incidem a utilização desses recursos.

De forma a completar este estudo, interessou-nos entender a razão pela qual os professores estagiários optaram por determinada área de investigação, assim como o motivo da escolha da estratégia implementada. As amostras foram essencialmente retiradas do resumo e da introdução. Nessas amostras, os estagiários apresentam dificuldades ou problemas identificados após um tempo de observação nas turmas das escolas onde estavam colocados.

No quadro seguinte, encontram-se identificadas as razões que levaram o estagiário a optar por determinada área de investigação.

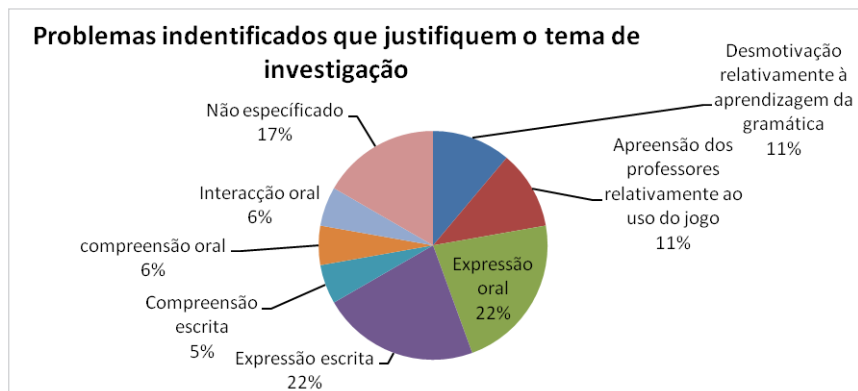


Figura 6: Problemas/dificuldades detetadas pelos estagiários justificando escolha da área/tema de investigação.

Na interpretação dos dados acima, apontam-se as competências de produção escrita e de produção oral como as lacunas mais relevantes identificadas nos alunos. Note-se também uma desmotivação por parte dos alunos relativamente à aprendizagem da gramática⁵ assim como uma apreensão em usar o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem⁶.

Face aos problemas identificados aquando da observação das turmas no início do estágio, os estagiários implementaram as estratégias que estariam ao serviço do objeto de estudo, de forma a colmatar as lacunas observadas no início do ano. Após a análise realizada aos resumos, às introduções e também às conclusões, apuraram-se algumas justificações para as estratégias implementadas.

5 FERREIRA, V. 2014. O jogo na sala de aula: um elemento motivador para a aprendizagem da gramática em língua estrangeira.

RODRIGUES, A. 2017. A mobilização de competências gramaticais através do uso de imagens.

6 FERREIRA, V. 2014. O jogo na sala de aula: um elemento motivador para a aprendizagem da gramática em língua estrangeira.

DOS SANTOS, I. 2014. Abordagem do texto narrativo e poético em língua materna e língua estrangeira. Recurso ao jogo dramático em atividades de pré- e pós-leitura.

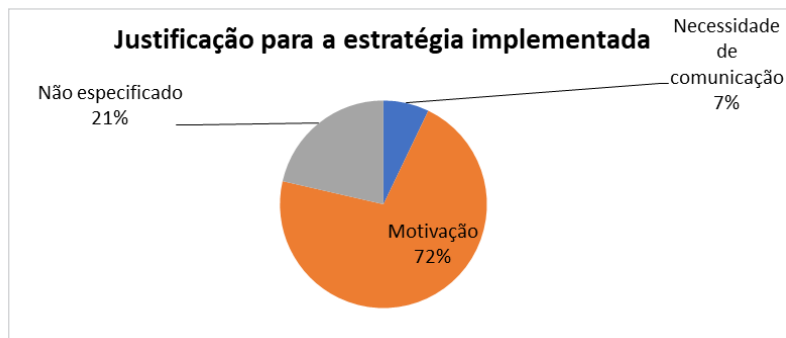


Figura 7: Motivos que justificam a estratégia implementada.

Como se pode verificar pela figura acima, a grande maioria dos professores estagiários mencionam a *motivação* como fator determinante para a escolha da estratégia implementada. Aqui, denotou-se uma grande preocupação por parte dos professores estagiários em motivar o aluno para a aprendizagem promovendo atividades que “cativassem” os alunos, que os estimulassem de forma a levá-los a participar e a interagir, sendo a motivação considerada como fator “chave para o sucesso” (Videira, 2015). Para além do valor motivacional, um dos relatórios menciona a necessidade de comunicação como justificação para a estratégia implementada, argumentando que essa necessidade constante de comunicação no mundo atual faz com que o indivíduo tenha de possuir ferramentas que o torne autónomo para sobreviver e vencer nesse mesmo mundo (Sousa, 2014).

4 - Discussão

A partir dos resultados obtidos, verifica-se que cerca de metade dos relatórios evidencia uma maior predominância na área da escrita. A competência oral foi objeto de estudo em cerca de um terço dos relatórios. Apuramos, como consta na figura 6, que a produção oral foi identificada, a par com a produção escrita, como sendo uma das competências em que se verificaram mais dificuldades por parte dos alunos. Importa lembrar que 17% dos estagiários não identificaram, de forma precisa, dificuldades ou problemas⁷. Sendo muitas vezes referenciado que a produção oral é considerada como sendo a competência na qual os alunos sentem mais dificuldades e também receios⁸, os dados obtidos neste estudo

7 Este número corresponde a três relatórios. Um deles corresponde a um relato de experiência (Moreira, 2012), outro aos benefícios da inserção do documento audiovisual na aprendizagem (Coelho, 2014) e um terceiro relatório aborda as interferências da língua materna na aprendizagem de línguas estrangeiras (Alves, 2014).

8 Referido em estudos como: “[...] alguns aprendizes adultos mostram-se bloqueados no momento da oralização...” (Oliveira, 2008: 7); “a oralidade é frequentemente o parente pobre no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras” (Laia, 2010)

questionam sobre a razão da produção oral não ser mais contemplada como objeto de estudo de investigação-ação durante o estágio. Nota-se, de facto, uma escolha mais acentuada pela Escrita como área de investigação pelos estagiários em formação inicial, em detrimento da Oralidade. No entanto, ao apurar os dados da figura 6, temos 28 % de problemas identificados referentes à produção e a interação oral. Decerto neste contexto, outras questões poderão ser levantadas cujas respostas não estão contempladas neste estudo, como a influência que os docentes do mestrado poderão ter na escolha do tema pelo estagiário, como também uma predisposição do estagiário em não correr riscos durante o estágio, visto estar sujeito a uma apreciação quantitativa. Sendo a avaliação portadora de subjetividade como o sublinha Christine Tagliante (2005) ao levantar certas questões⁹ e a dificuldade que o avaliador sente ao avaliar a expressão oral (Veltcheff & Hilton, 2003) podemos também considerar a questão de segurança pessoal de menos exposição relativamente à avaliação, uma vez que a correção da escrita é feita num momento posterior e não no imediato como a compreensão e a produção oral.

Outro aspeto que mereceu a nossa atenção foi a relação entre a estratégia implementada e a justificação fornecida na maioria dos relatórios. De facto, em 72 % dos relatórios, os estagiários sublinham a *motivação* como fundamentação para a estratégia implementada com o intuito de cativar os alunos, levá-los a interessar-se pela língua francesa, recorrendo com mais frequência ao jogo dramático e ao uso da imagem como estratégia de ensino. Essa preocupação com a motivação vai ao encontro das orientações presentes no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* onde se refere que, “uma vez admitido o facto de que a aprendizagem de uma língua é tarefa de uma vida, torna-se fulcral o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar.” (QECR: 24) e “É provável que a execução de uma tarefa tenha mais sucesso se o aprendente estiver muito empenhado. Um nível elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa (...) promoverá um maior envolvimento por parte do aprendente” (QECR:222). Como é comumente aceite, e também verificado pelos professores estagiários nos relatórios, os jovens estão constantemente ligados à web e são adeptos das novas tecnologias, o que seria um bom argumento de motivação para a sua integração nas práticas de aula. No entanto, dos relatórios que mencionaram os materiais/ recursos utilizados para servir o fim proposto, somente 23% referiram o uso das novas tecnologias. Isso levanta uma questão: sendo os relatórios considerados recentes, de 2012 a 2017, logo elaborados no que podemos considerar uma era forçosamente marcada pelas TIC, por que motivo não se recorre mais ao seu uso na sala de aula, e não se opta por estratégias em que esse uso se justifica? Nenhuma amostra revelou o uso da web como prática integrada ligada

⁹ “[...] Qu’implique cette note ? Peut-on considérer que chaque performance puisse se voir attribuer une note réellement représentative de la valeur intrinsèque du travail fourni ? Pourquoi les notes différent-elles d’un correcteur à l’autre ? ” (Tagliante, 2005 : 11)

ao ensino-aprendizagem ou o seu uso como estratégia para favorecer a aprendizagem em determinadas competências, ou colmatar as dificuldades de certos alunos através, por exemplo, da aula invertida ou do trabalho colaborativo que no momento da defesa dos relatórios em questão já tinha feito as suas provas como pedagogia inovadora. Esta prática promove a autonomia, a participação dos alunos favorecendo a comunicação, a colaboração e uma pedagogia diferenciada. Podemos referenciar nesse domínio Marcel Lebrun (2011), Hamdam et al. (2013) e outros nomes como Marie Soulié¹⁰ e Héloïse Dufour (2014) adeptas da aula invertida há vários anos.

Nota-se, igualmente, que a integração do jogo, como estratégia de ensino-aprendizagem, está considerada num único relatório. Embora as referências ao lúdico no contexto de ensino-aprendizagem sejam mínimas, no QECR ressalva-se a sua importância: “O uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua,” (QECR: 88)

Existe, de facto, muita literatura e relatos de experiência em relação à eficácia do jogo pedagógico e das suas vantagens na aprendizagem com e sem recurso às novas tecnologias. Encontramos nomes como Haydée Silva (2008), Vauthier (2006) e Talak-Kiryk (2010) que consideram que o jogo favoriza um comportamento comunicativo global, liberta o aluno do medo de se exprimir estimulando a interação.

5 - Conclusão

Será que a tendência identificada neste estudo é geral ou específica a esta faculdade? Poderá certamente haver uma certa influência dos conteúdos presentes no programa de formação dos professores em que os temas das novas tecnologias/web, essencialmente associado, neste estudo, às competências de compreensão e de produção oral e à produção escrita, assim como o recurso ao jogo, subordinado à aprendizagem da gramática, não sejam suficientemente explorados durante o processo de formação dos futuros professores. Merece também especial atenção a menção do fator *motivação* como leitmotiv para justificar a estratégia implementada. Certo é que este termo está intrinsecamente associado ao ensino-aprendizagem das línguas e referenciado no QECR (2001). Quanto às áreas de investigação, como se verificou, há uma proeminência para o estudo da competência da escrita ao invés da produção oral.

As limitações deste estudo não permitem generalizar os resultados obtidos a outras instituições universitárias de formação inicial de professores, dado que as amostras recolhidas dizem somente respeito a relatórios elaborados e defendidos no seio da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

10 *Témoignage d’une pionnière en classe inversée* (2016) <https://profpower.lelivrescolaire.fr/dossier-classe-inversee-marie-soulie-temoigne/>

Importante também referir que mesmo no seio da FLUP não se teve acesso a todos os relatórios elaborados por se encontrarem em acesso restrito.

De forma a completar este trabalho, e responder à questão inicial desta conclusão, seria fundamental um estudo de análise de conteúdos dos relatórios de estágio produzidos e defendidos pelos professores em formação inicial de outras universidades do país. Investigar quais as áreas e as estratégias mais recorrentes e a escolha do objeto de estudo de investigação-ação pelos estagiários daria um indício se estamos perante uma orientação implícita da FLUP, subjacente ao ensino dos docentes dos mestrados em ensino ou se, de facto, essa escolha é o resultado de uma observação feita no contexto de sala de aula que se generaliza pelo país nas diferentes escolas de ensino que recebem os professores em formação inicial.

REFERÊNCIAS

- Alves, E. 2014. *False friends/faux-amis a vários níveis - Interferências na tríade português língua materna, e inglês e francês línguas estrangeiras: reflexão e estudo de caso*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/89674>, acedido em 25/09/2023.
- Bardin, L. 1977. *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Belim, T. 2015. *Registos de língua nas aulas de Português Língua Materna e de Francês: estratégias para desenvolver a comunicação oral e escrita*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/81116>, acedido em 25/09/2023.
- Coelho, A.I. 2014. *O documento audiovisual: facilitador/potenciador da aprendizagem em língua materna e língua estrangeira? Considerações em torno da inserção de vídeos em sala de aula*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77294>, acedido em 25/09/2023.
- Conselho da Europa, 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Costa, D. 2016. *A implementação da abordagem por tarefas para a promoção da interação oral em sala de aula de língua estrangeira*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/87861>, acedido em 25/09/2023.
- Dufour, H. 2014. *La classe inversée*. *Revue Technologie*, n°193, Éditions Canopé, Paris, p. 44 – 47 Disponível em <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf> acedido em 22/03/2024.
- Feliciano, M. 2016. *A relação entre as imagens e a produção escrita*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/90864>, acedido em 25/09/2023.
- Ferreira, V. 2014. *O jogo na sala de aula: um elemento motivador para a aprendizagem da gramática em língua estrangeira*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77256>, acedido em 25/09/2023.

- Hamdan, N., Mcknight, P., Mcknight, K., & Arfstrom, K. 2013. *A review of Flipped Learning. Flipped Learning Network*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/338804273_Review_of_Flipped_Learning acessado em 22/03/2024.
- Laia, F. 2010. *Expressão oral em francês língua estrangeira: concepção e análise de instrumentos de avaliação*. Lisboa. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1690> acessado em 22/03/2024.
- Lebrun, M. 2011. Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : Vers une approche systémique. *Sticef - Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 18. Disponível em <https://hal.science/hal-00696443/document> acessado em 13/03/2024.
- Marques, A. 2013. *O Erro na Produção Escrita de Inglês e Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71537>, acessado em 25/09/2023.
- Moreira, M. 2012. *O ensino de língua (Português e Francês) e a educação para a cidadania*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/68464>, acessado em 25/09/2023.
- Oliveira, S. 2008. *Da dificuldade de produção oral à construção do indivíduo-aprendiz-adulto em língua francesa*. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-27022009-153048/fr.php>, acessado em 22/03/2024.
- Rodrigues, A. 2017. *A mobilização de competências gramaticais através do uso de imagens*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/108782>, acessado em 25/09/2023.
- Santos, I. 2014. *Abordagem do texto narrativo e poético em língua materna e língua estrangeira. Recurso ao jogo dramático em atividades de pré- e pós-leitura*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77647>, acessado em 25/09/2023.
- Silva, H. 2008. *Le jeu en classe de langue*, CLE International.
- Silva, N. 2014. *A dramatização e o jogo dramático nas aulas de Português língua materna e de Francês língua estrangeira: estratégias auxiliares para uma melhor codificação e descodificação dos textos*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77065>, acessado em 25/09/2023.
- Sousa, R. 2014. *O Role Play/ Jeu de Rôle como Estratégia para a Promoção da Oralidade na Sala de Aula de Língua Estrangeira*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/76670>, acessado em 25/09/2023.
- Tagliante, C. 2009. *L'évaluation et le cadre européen commun de référence*. Paris: Clé International.
- Talak-Kiryk, A. 2010. Using Games In A Foreign Language Classroom. *MA TESOL Collection*. 484. Disponível em https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/484, acessado em 02/04/2024.

- Teixeira, M. 2015. *La formation en FLP pour les domaines de la santé. De L'analyse des besoins à l'objectif atteint via les pratiques de classe*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/81577>, acedido em 25/09/2023.
- Vauthier, E. 2006. *Le jeu en classe, Cahiers pédagogiques*, Dossier n°448.
- Veltcheff, C., Hilton, S. 2003. *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette
- Videira, S. 2015. *Abrir a sala de aula à escrita: O texto-modelo como estratégia para melhorar a produção escrita dos aprendentes de língua estrangeira*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/81439>, acedido em 25/09/2023.