

Compreender e transformar práticas através da indagação da pedagogia – um estudo em contexto universitário*

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.11>

Bruna Plácido**
Flávia Vieira***

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

** Instituto Superior de Engenharia de Coimbra. Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0009-0006-2959-2363>

*** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <http://orcid.org/0000-0002-6932-4009>

Resumo: A inovação pedagógica no ensino superior exige a articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional docente. O estudo apresentado explorou essa articulação através de uma experiência de investigação-ação em duas unidades curriculares de Língua e Cultura Francesas, na qual se promoveu uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas. A experiência envolveu a ampliação de competências de autorregulação por parte dos estudantes com efeitos positivos nas suas competências de comunicação e de aprendizagem, evidenciando o papel do professor-investigador como agente de compreensão e transformação da pedagogia.

Palavras-chave: Autonomia, educação em línguas, ensino superior, indagação da pedagogia.

Abstract: Pedagogical innovation in higher education requires the articulation between teaching, research and teacher professional development. The study presented here explored this articulation through an action research experience in two French Language and Culture courses, seeking to promote a pedagogy for autonomy in language education. The experience involved the expansion of the students' self-regulation skills with positive effects on their communication and learning competences, highlighting the role of the teacher-researcher as an agent of pedagogical transformation.

Keywords: Autonomy, language education, higher education, pedagogical inquiry.

1. Introdução

Embora o ensino superior (ES) em Portugal tenha vindo a sofrer alterações significativas em resultado do Processo de Bolonha, as mudanças pedagógicas têm sido mais lentas e menos visíveis do que as alterações estruturais. Para que o ensino deixe de ser apenas um meio de reprodução de conhecimento e passe a ser um espaço de construção de conhecimento que promova a autonomia dos estudantes, importa desenvolver pedagogias de orientação transformadora e reconfigurar o trabalho pedagógico dos professores, nomeadamente através do seu envolvimento em processos de indagação da pedagogia, colocando a investigação ao serviço do ensino e do desenvolvimento profissional docente (Franco, 2023; Vieira, 2009a, 2009b).

O estudo de caso aqui apresentado explorou a articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional através do desenho, desenvolvimento e avaliação de uma experiência de investigação-ação conduzida pela primeira autora (Plácido, 2023) com a supervisão da segunda autora, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras da Universidade do Minho. A experiência foi realizada numa instituição de ensino superior (IES), em duas unidades curriculares (UC) de Língua e Cultura Francesas, procurando promover uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas (Jiménez Raya et al., 2017). Foi desenvolvida uma abordagem pedagógica centrada na criação de condições para a autorregulação da aprendizagem, com recurso a estratégias que estimularam a reflexão, a tomada de decisão e a responsabilização dos estudantes na gestão do processo de aprender.

Nos pontos seguintes, apresenta-se o enquadramento teórico do estudo, a metodologia de investigação adotada e os principais resultados. Embora se trate de um estudo local, ilustra o papel do professor na inovação pedagógica através da indagação das práticas e fornece conhecimento situado acerca de possíveis vias de promoção da autonomia dos estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto do ES.

2. Enquadramento teórico

A inovação pedagógica pode ter diversos objetivos e assumir diversas configurações. Em Portugal, essa diversidade é evidente no Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNaPPES), evento que, desde 2014, se tem consolidado como um espaço de divulgação de experiên-

cias pedagógicas realizadas nas IES em todos os campos disciplinares. De acordo com uma pesquisa realizada sobre 75 relatos publicados em atas desse congresso (Vieira et al., 2023), constatou-se que as experiências pedagógicas variam em termos de contextos, participantes, abordagens de ensino e métodos de avaliação, embora haja uma tendência comum para a adoção de práticas focadas no estudante, com o intuito de melhorar a aprendizagem. O mesmo estudo revelou que essas experiências raramente se integram em programas ou projetos com apoio institucional, são maioritariamente de natureza monodisciplinar e apresentam uma base teórica e uma componente investigativa muito variáveis. De forma geral, o estudo sugere um panorama de inovação situado entre uma *mudança superficial* e uma *mudança profunda*, apresentadas no Quadro 1 (adaptado de Vieira, 2014, p. 27).

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

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

Uma mudança profunda envolve uma reconfiguração do trabalho docente, ampliando o estatuto do ensino como área de estudo e de aperfeiçoamento profissional. No entanto, essa mudança não depende exclusivamente da ação dos professores. Exige, de igual modo, a criação de condições estruturais, como a oferta de formação pedagógica, o incentivo a projetos

inovadores, a formação de comunidades de prática e um maior reconhecimento do ensino na avaliação do desempenho e no avanço na carreira docente. A ausência dessas condições pode ser um fator explicativo para o predomínio de mudanças superficiais ou até para a manutenção de práticas mais tradicionais, levando a que a inovação seja “uma atividade muito solitária, pouco alicerçada no conhecimento educacional existente e em processos de investigação da prática, e subvalorizada nas carreiras docentes” (Almeida et al., 2022, p. 8).

Será, assim, fundamental criar condições para fomentar uma cultura de questionamento da pedagogia, alinhada com o conceito de “scholarship of teaching and learning” (SoTL) (Bélanger, 2010; Fanghanel et al., 2016; Shulman, 2004), que aqui traduzimos por “indagação da pedagogia” e que se refere à investigação da pedagogia com efeitos na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo para o avanço da profissão através da disseminação, escrutínio e transferência do conhecimento produzido. Como afirmam Almeida et al. (2022), trata-se, acima de tudo, de criar uma nova forma de ensinar: “mais do que criar uma outra forma de investigar, trata-se de desenvolver uma outra forma de ensinar, na qual os professores exploram, com os estudantes, uma visão transformadora da educação superior” (p. 88).

O impacto transformador das iniciativas de inovação pode variar consideravelmente, dependendo principalmente da concepção de educação que as orienta e das experiências de aprendizagem que proporcionam. A European University Association (2021) propõe que a educação superior promova competências de criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, empreendedorismo e aprendizagem ao longo da vida. Essa visão da educação implica, necessariamente, o fomento da autonomia dos estudantes, aqui definida como a sua capacidade de se tornarem participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e (auto)críticos, tanto em ambientes educativos quanto fora deles, com base numa concepção da educação como um espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social (Jiménez Raya et al., 2017). O desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia fundamenta-se na defesa de valores humanistas e democráticos, como liberdade, responsabilidade, participação e solidariedade, o que lhe confere um potencial transformador, em contraste com pedagogias que visam a domesticação dos indivíduos (Freire, 1996).

No campo da educação em línguas estrangeiras, a promoção da autonomia radica originalmente na proposta de Holec (1981), que definiu a autonomia

como a capacidade de gerir a aprendizagem – desde a definição de objetivos até a avaliação – e propôs uma abordagem de aprendizagem autodirigida em centros de recursos para o ensino de línguas no contexto universitário. Ao longo do tempo, foram sendo desenvolvidas diversas concepções e propostas metodológicas no âmbito da autonomia, em diversos contextos e níveis educativos da educação em línguas (ver, por ex., Jiménez Raya & Vieira, 2020; Murray & Lamb, 2018). Neste trabalho, adotamos a proposta de Jiménez Raya et al. (2017), destacando dois princípios pedagógicos presentes na experiência que foi realizada: *responsabilidade, escolha e controlo flexível; aprender a aprender e autorregulação*. O primeiro princípio refere-se à criação de condições que promovam a negociação e a tomada de decisões: “It is a matter of sharing control over what is learnt, how and what for, by enacting a dialogical approach whereby learners and teachers become co-constructors of pedagogy” (Jiménez Raya et al., 2017, p. 84). O segundo princípio implica incentivar os estudantes a tornarem-se conscientes do processo de aprendizagem e a desenvolverem competências para planear, monitorizar e avaliar esse processo.

A aprendizagem autorregulada enfatiza o conhecimento metacognitivo sobre si mesmo, sobre as tarefas e sobre as estratégias de aprendizagem, bem como o uso de estratégias cognitivas, metacognitivas e socioafetivas no processo de aprendizagem, além do desenvolvimento de sentido de autoeficácia e a motivação intrínseca (Zimmerman, 2002). Os modelos de autorregulação apresentados na literatura têm características específicas (ver, por ex., Boekarts, 1997; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002; Winne & Perry, 2000). Contudo, partilham pressupostos relacionados com as condições necessárias para a tomada de controlo da aprendizagem e realçam a relação entre autorregulação e crenças motivacionais. Sublinham que a autorregulação é um processo orientado por objetivos que funcionam como ponto de referência para decidir se se deve alterar o fio condutor de uma determinada tarefa (Pintrich, 2004), mas que o controlo da aprendizagem através de estratégias de autorregulação só será eficaz se o estudante estiver convencido de que é capaz de mudar o rumo dos acontecimentos, o que significa que “l’individu qui est capable de telles stratégies peut ‘sélectionner’ les procédures les plus efficaces dans la perspective d’atteindre l’objectif déterminé, les ‘contrôler’ et les ‘réajuster’ si nécessaire” (Focant, 2003, p. 50).

A promoção da autonomia exige que os professores adotem uma visão crítica da educação e sejam capazes de centrar o ensino no processo de aprendizagem, mas pode assumir diferentes formas e objetivos, em função de variáveis relacionadas com os estudantes, os docentes, a natureza das

disciplinas e os contextos pedagógicos, institucionais e sociais. Em essência, trata-se de navegar no campo das possibilidades, considerando tanto o estado atual da educação quanto o que ela deveria ser, desafiando práticas tradicionais e explorando uma educação com um propósito emancipatório (Jiménez Raya et al., 2017). É importante destacar que uma pedagogia para a autonomia supõe a valorização da agência dos professores e contribui para o seu desenvolvimento profissional, capacitando-os a adotar uma abordagem de ensino dialógica, reflexiva e democrática. Ao promover a autonomia dos estudantes, os professores usam o seu poder para dar poder aos estudantes e, assim, construir, em colaboração com eles, formas de ensinar e aprender que sejam significativas para todos.

3. Metodologia

A investigação configurou um estudo de caso exploratório de natureza interventiva, sendo adotada uma metodologia de investigação-ação, a qual visa o desenvolvimento integrado de competências pedagógicas e investigativas dos docentes, com o objetivo de aprimorar as práticas educacionais e fomentar o desenvolvimento profissional (Burnaford, 2001; Clark & Erickson, 2003; Kemmis, 2009; Smith, 2018). O caso em estudo foi a experiência de indagação pedagógica realizada, com a finalidade de promover a autonomia na aprendizagem de francês como língua estrangeira.

A questão de investigação foi expressa da seguinte forma: *em que medida a indagação da pedagogia constitui uma via de reconfiguração das práticas de ensino ao serviço da promoção da autonomia dos estudantes?* Com base nesta questão, definiram-se os seguintes objetivos:

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

A intervenção foi realizada no Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em duas UC sequenciais, cada uma com 60 horas de contacto presencial (2 horas semanais) – Língua e Cultura Francesas II (2.º semestre do ano letivo de 2020/2021) e Língua e Cultura Francesas III

(1.º semestre do ano letivo de 2021/2022). Estas UC integram os Cursos de Formação de Língua não conferentes de grau, oferecidos em horário pós-laboral, que podem ser frequentados por estudantes da instituição, de qualquer curso, mas também por estudantes externos à instituição. Devido à pandemia da Covid-19, as aulas da primeira UC e parte das aulas da segunda UC decorreram via Zoom.

Participaram no estudo 25 estudantes, 21 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, 8 dos quais frequentaram as duas UC. A maioria (n=20) era de nacionalidade portuguesa, sendo os restantes originários do Brasil. Distribuíam-se por diversas faixas etárias: 16- 25 anos (n=14), 26-35 anos (n=9), e mais de 35 anos (n=2). Muitos eram trabalhadores-estudantes (n=14), desempenhando funções em diversas áreas: comércio, direito, educação, hotelaria e restauração, saúde, intervenção social, engenharia de vendas, línguas e humanidades, e arquitetura. Quanto às suas áreas de estudo, 11 estavam matriculados em cursos de licenciatura (Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Gestão, Medicina e Medicina Veterinária) ou mestrado (Arqueologia e Território, Direito, Engenharia e Gestão Industrial), enquanto dois frequentavam o ensino secundário.

Procurou-se explorar uma abordagem didática que se afastava da abordagem usual da docente, nomeadamente através do desenvolvimento de capacidades de autorregulação, implicando os estudantes na tomada de decisões e na reflexão sobre a aprendizagem. Ao longo do estudo, foram desenhadas seis atividades que integravam esse propósito, sintetizadas no Quadro 2, as quais aliavam a promoção de competências linguístico-comunicativas ao envolvimento dos estudantes nas seguintes tarefas: definição de objetivos; escolha de conteúdos / temas; escolha de atividades e materiais; avaliação da aprendizagem (co/autoavaliação); e avaliação do ensino.

Quadro 2 *Síntese das atividades didáticas***1 lettre, 1 sourire**

Redação de uma carta solidária a um sénior residente num lar de um país francófono, através da organização sem fins lucrativos “1 lettre, 1 sourire” (<https://1lettre1sourire.org/>), incluindo tarefas de revisão textual e o preenchimento de um roteiro de autorregulação.

Cinema francófono

Apresentação oral de um filme ou documentário francófono sobre temas de relevância social, envolvendo pesquisa, trabalho colaborativo, autoavaliação de desempenho e preenchimento de um roteiro de autorregulação.

ONG francófona

Apresentação oral de uma ONG francófona, envolvendo pesquisa, trabalho colaborativo e autoavaliação de desempenho e preenchimento de um roteiro de autorregulação.

Sur le Chemin de l'Autonomie

Sete sessões quinzenais de aprendizagem autodirigida, nas quais os estudantes escolhiam atividades, recursos e modos de organização do trabalho. As escolhas eram registadas num roteiro de autorregulação para um acompanhamento personalizado da aprendizagem.

Sessões de revisões gramaticais

Dois sessões extra-aula em resposta a necessidades identificada pelos estudantes, implicando a realização e a correção de exercícios em trabalho de grupo.

Trabalhos extra-aula (opcionais)

Trabalhos realizados por iniciativa dos estudantes, sobre temas do seu interesse e em formato livre, partilhados em aula para discussão e reflexão.

Para apoiar a realização das atividades, foram criados guiões e roteiros de autorregulação, discutidos com os estudantes no início de cada atividade. Os guiões forneciam informações sobre os objetivos e as etapas das atividades, orientações para a sua realização e critérios para auto/coavaliação. Os roteiros eram instrumentos de autorreflexão que envolveram os estudantes na planificação, monitorização e avaliação das atividades, incluindo registos sobre as decisões tomadas, os recursos necessários, as expectativas de aprendizagem, os progressos realizados, as dificuldades sentidas, as estratégias de resolução adotadas, e a avaliação e melhoria do desempenho.

Tratando-se de uma experiência de investigação-ação, a recolha de dados ao longo do seu desenvolvimento foi essencial para ir realizando ajustes na abordagem seguida. Para elevar a credibilidade dos resultados, recorreu-se à triangulação de métodos: inquérito por questionário e entrevista, observação direta e de videograções das aulas, notas de campo, análise de produções linguísticas e análise de registos de autorregulação.

No início de cada semestre, foi aplicado um questionário anónimo aos estudantes (v. Quadro 3) para conhecer as suas perceções acerca da sua

experiência anterior de aprendizagem e as suas expectativas para o curso, por referência a aspetos de uma pedagogia para a autonomia (Jiménez Raya et al., 2017). Os dados foram analisados em termos das frequências de resposta e do valor da Moda. Os resultados foram discutidos com os estudantes, permitindo uma melhor compreensão das suas respostas.

Quadro 3 *Questionário inicial – conteúdo e tipo de questões*

Secções	Foco das questões	Tipo de questões
Percurso anterior de aprendizagem de francês	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contextos formais de aprendizagem 2. Anos de aprendizagem 3. Participação na gestão do processo de aprendizagem 4. Atividades de aprendizagem extra-aula 5. Avaliação do progresso 6. Contextos informais de contacto linguístico 7. Comentários adicionais 	<p>Questões 1-6: resposta fechada</p> <p>Questão 7 (opcional)</p>
Expectativas sobre a aprendizagem de francês no curso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivos de frequência do curso 2. Prioridades de aprendizagem 3. Fatores de progresso na aprendizagem 4. Participação na gestão do processo de aprendizagem 5. Atividades de aprendizagem extra-aula 6. Avaliação do progresso 7. Comentários adicionais 	<p>Questão 1: resposta fechada</p> <p>Questões 2-6: escala de importância de 1 (Nada importante) a 5 (Muito importante)</p> <p>Questão 7 (opcional)</p>

Ao longo da experiência, foram recolhidos e analisados dados qualitativos por meio da observação (direta e da videogravação das aulas), análise das produções orais e escritas dos estudantes nas atividades realizadas e análise dos seus registos nos roteiros de autorregulação. No final da experiência, realizou-se uma síntese qualitativa das evidências obtidas.

Recorreu-se também ao inquérito por entrevista no final de cada UC, uma vez que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Ao invés do inquérito por questionário, a entrevista permite um contacto direto entre o professor-investigador e os seus estudantes, e condiciona menos as suas respostas (Quivy & Campenhoudt, 2005). Optou-se pela entrevista semiestruturada, uma vez que permite que o investigador vá aprofundando aspetos que não tenham sido

suficientemente claros (Albarrello et al., 2011). As entrevistas foram realizadas por videoconferência, gravadas e transcritas para posterior análise seletiva, com o objetivo de ilustrar as percepções dos estudantes sobre os tópicos abordados. O guião das entrevistas incluía questões sobre cada uma das atividades realizadas: organização da atividade, motivação experienciada, dificuldades encontradas, aprendizagens realizadas e desenvolvimento da autonomia. Na primeira UC, as entrevistas foram realizadas em grupos focais (Stewart & Shamdasani, 1990) e na segunda foram realizadas individualmente.

Os estudantes foram informados dos objetivos da experiência e forneceram o seu consentimento informado para a recolha de dados, garantindo-se o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Foi também obtida a autorização da instituição para a realização do estudo.

4. Apresentação e discussão de resultados

Retomando a questão que orientou este estudo – *em que medida a indagação da pedagogia constitui uma via de reconfiguração das práticas de ensino ao serviço da promoção da autonomia dos estudantes?* –, podemos afirmar que a resposta a esta questão é afirmativa. Seguem-se algumas conclusões principais da investigação por referência aos objetivos traçados, ilustradas com alguns excertos das entrevistas e outros resultados do estudo.

Um aspeto importante da inovação pedagógica é conhecer as perspetivas dos estudantes antes de implementar mudanças, o que permite compreender a relação entre essas mudanças e o seu posicionamento, além de abrir um espaço inicial de diálogo sobre os significados de ensinar e aprender. Foi esse o objetivo do questionário inicial, cujos resultados permitiram concluir que as vivências prévias de muitos dos estudantes refletiam um ensino pouco promotor da sua autonomia, embora valorizassem a assunção de um papel mais ativo do que aquele que haviam desempenhado até ali. O Quadro 4 apresenta os resultados obtidos em duas questões relativas à sua participação na aprendizagem (percepções acerca de vivências prévias e expectativas quanto ao seu papel), revelando que a experiência a desenvolver se alinhava globalmente com as aspirações dos estudantes.

Quadro 4 Percepções sobre a participação na aprendizagem (n=25)

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

NI: Nada importante; PI: Pouco importante; CAI: Com alguma importância; I: Importante; MI: Muito importante.

O diálogo em sala de aula acerca dos resultados do questionário revelou, ainda, que algumas das respostas relativas à sua experiência prévia se reportavam a práticas pouco significativas para si. Por exemplo, apesar de 18 estudantes terem indicado que haviam tido oportunidades de realizar a autoavaliação, essa prática parecia ter tido pouco ou nenhum impacto na sua aprendizagem, sendo realizada como uma “formalidade” no final de um período letivo.

A experiência procurou responder às suas expectativas ao fomentar a sua participação ativa no processo de aprendizagem da língua, através de atividades que incentivaram a tomada de decisões e a participação na avaliação das suas aprendizagens e do processo de ensino, aspetos frequentemente negligenciados em abordagens mais tradicionais.

Os resultados das entrevistas indicaram que os processos de autorregulação da aprendizagem foram valorizados pelos estudantes, mesmo sendo novos e desafiadores. Facilitaram a identificação de progressos, dificuldades e estratégias para superá-las, promovendo tanto a autogestão quanto a gestão colaborativa das aprendizagens linguístico-comunicativas, além de aumentar a confiança na capacidade de aprender. Os roteiros de autorregulação desempenharam um papel central, evidenciando que o desenvolvimento de uma pedagogia voltada para a autonomia exige a criação de recursos que apoiem a gestão da aprendizagem pelos próprios estudantes. Embora o preenchimento desses roteiros fosse uma tarefa nova e exigente, o que pode explicar alguma resistência inicial, reconheceram a sua utilidade:

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

Os guiões de atividades e os roteiros de autorregulação contribuíram significativamente para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, permitindo-lhes assumir um papel ativo no seu processo de aprendizagem e perceberem-se como protagonistas das suas ações. A análise das suas produções indicou avanços nas competências de uso da língua, no desenvolvimento da competência cultural e na aplicação de mecanismos de auto e auto/co-correção textual. Embora não estivessem habituados à revisão entre pares, esta prática foi muito valorizada:

E5: [...] era uma dinâmica diferente tanto quanto desafiadora porque era uma coisa de vai e vem; mandava para um colega, o colega é que devolvia, alterava. [...] Mas neste caso, eu acho que foi muito interessante porque a gente passou a ter uma dinâmica diferente, a estar a trabalhar um pouco mais próximo do colega, trabalhar mais junto e não é normal logo o que a gente espera de um curso de línguas; é mais professora vai, a gente escreve, a professora corrige [...] a gente arruma isso para um canto e acabou. (entrevista)

A aposta na colaboração ao nível da regulação da aprendizagem para a melhoria dos trabalhos propostos foi muito apreciada e revelou-se fundamental para rever conceções anteriores e passar a valorizar mais a aprendizagem com os outros:

E10: Eu não gosto de trabalhar a pares em termos generalizados. Já quando era para fazer trabalho de grupo no secundário, no básico, no secundário, aquilo para mim era do género: vocês ficam aí os três quietos, eu faço o trabalho todos e vocês só têm de ensaiar aquilo que eu for dizer. Sempre fui assim pronto, não sei porquê. [...] De

facto, aqui não aconteceu, foi tudo superequilibrado porque um vê o [trabalho] do outro. Pronto, eu sou forçada a ver o do outro, entre aspas. O outro é forçado, entre aspas, a ver o meu e não há um sobre-carregado, é um trabalho de pares completamente diferente de um trabalho que estamos as duas a desenvolver uma atividade comum, cada uma está a trabalhar no seu projeto. Nesse ponto, sim, é muito mais proveitoso, digamos assim, do que todas as atividades de grupo normais que eu já tinha feito e se é para trabalhar em grupo, prefiro 1000 vezes que seja assim do que nos outros moldes.

O aumento da autoconfiança no uso da língua foi um dos ganhos importantes da experiência, como testemunha uma estudante a propósito dos seus receios iniciais de expressão oral, ultrapassados através do envolvimento em atividades de conversação que eram propostas no início das sessões de aprendizagem autodirigida:

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

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

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

Nos roteiros de autorregulação, um dos registos dos estudantes reportava-se às aprendizagens linguísticas realizadas e a estratégias a usar para melhorar. O Quadro 5 apresenta uma síntese desses registos, mostrando que deram uma forte importância aos aspetos formais do uso da língua. Todavia, também identificaram aprendizagens sobre o uso de registos linguísticos (familiar/científico) e nas competências de interação oral e produção escrita, e definem estratégias de aprendizagem de teor comunicativo como ver e ouvir vídeos, ou ler livros.

Quadro 5 Perceções sobre resultados da aprendizagem e estratégias futuras

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

A autenticidade das atividades propostas foi sublinhada como fator de motivação e investimento na aprendizagem, como mostra o testemunho seguinte, relativo à atividade de envio de uma carta solidária a um sénior residente num lar de um país francófono, através de uma organização *online* sem fins lucrativos:

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

As aulas de aprendizagem autodirigida foram especialmente relevantes para os estudantes, envolvendo-os na gestão da sua aprendizagem. Os depoimentos obtidos nas entrevistas destacaram a motivação gerada pela abordagem, a sua relevância na resolução de dificuldades, a importância dos recursos disponibilizados para as superar e a possibilidade de aprenderem ao seu próprio ritmo:

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

Nestas sessões, num total de 7, os estudantes decidiam as atividades a realizar, os recursos a usar e modo de realização das atividades (individualmente, em pares ou em grupo), registando as suas escolhas num roteiro que apresentava diversas possibilidades. A docente organizou um vasto conjunto de recursos de apoio que poderiam utilizar em função das suas escolhas. O Quadro 6 apresenta as escolhas registadas pelas 8 estudantes que frequentaram essas sessões, desenvolvidas na segunda UC. Os totais apresentados indicam o número de vezes que cada um dos itens do roteiro foi assinalado, percebendo-se a diversidade de atividades e recursos utilizados nestas sessões, nas quais cada estudante trabalhou em função dos seus interesses e ao seu próprio ritmo, favorecendo-se dessa forma uma aprendizagem personalizada.

Quadro 6 Aprendizagem autodirigida – Escolhas das estudantes

Elementos do roteiro		Total
Atividades	Exercícios de gramática	23
	Diálogo, debate	19
	Pesquisas (em livros, na internet)	12
	Outras (ex., exercícios de fonética)	8
	Produção escrita (diálogo, história, poema, carta, e-mail...)	7
	Exercícios de vocabulário	6
	Leitura (artigo, conto, poema...)	4
	Visualização (filmes, documentários, séries...)	2
	Audição de texto (<i>podcast</i> , diálogo, canção; rádio...)	2
	Exercícios de pronúncia, entoação, expressividade	1
Material	Caderno pessoal / notas pessoais	19
	<i>Website</i> para realização de atividades de francês <i>online</i>	18
	Dicionário (em papel, <i>online</i>)	16
	<i>Website</i> para pesquisas <i>online</i>	16
	Gramática adotada	13
	Outra gramática	13
	Manual/caderno de exercícios adotados/ outros	7
	Vídeo, <i>podcast</i> , <i>blog</i>	4
	Livro, revista, jornais	1

Globalmente, a avaliação que os estudantes fizeram da abordagem seguida foi extremamente positiva, embora considerassem que foi trabalhosa e mencionassem alguns problemas na gestão pessoal do tempo, o que se compreende pelo facto de serem estudantes-trabalhadores ou estarem a realizar outro curso. Relativamente ao trajeto da professora, concluiu-se que a indagação da pedagogia, embora fosse desafiadora, foi indispensável para a renovação das suas práticas educativas e para o seu desenvolvimento profissional nas dimensões pedagógica e investigativa. No início da experiência, refere o desassossego permanente em que vivia:

Desde que iniciei este doutoramento, sinto que nunca questioneei tanto o meu papel enquanto professora. Até à data sempre promovi atividades de forma muito intuitiva sem pensar muito bem nos objetivos de cada uma delas; apenas as sugeria por serem diferentes e por estimularem a aprendizagem dos alunos. Hoje em dia, começo a questionar tudo o que proponho – Estou a propor esta atividade para quê? Qual o objetivo? Que competências estão a pôr em prática? Qual a relevância num contexto de vida quotidiana? O que vão aprender com isto? (Notas de campo, 03.03.2021).

A expansão da dimensão reflexiva da sua atuação profissional foi uma consequência direta do seu envolvimento na investigação-ação, o que fez surgir dilemas iniciais. Como escreve num outro registo, “a mudança não me mete medo, o que me assusta é não saber se a estou a fazer da forma correta, ajudando os meus alunos a encontrarem o caminho deles, o caminho da aprendizagem autónoma” (Notas de campo, 15.03.2021). Com o tempo, foi desenvolvendo uma prática autorregulada, tal como pretendia que os estudantes fizessem, o que significa que a sua autonomia profissional se ia desenvolvendo a par da deles e em relação direta com o trabalho conjunto:

Antes de frequentar este doutoramento, sugeria imensas atividades aos meus alunos, mas acabava por nunca ter um registo mais formal do que era solicitado. Agora, estou sempre preocupada no *antes*, *durante* e *depois*, e tento sempre definir muito bem para mim e para os alunos o que é pretendido e quais os objetivos de cada atividade. Como tento ao máximo promover a autonomia dos aprendentes, peço-lhes sempre que eles também pensem sempre no *antes*, *durante* e *depois* de cada atividade para poderem perceber quais as suas dificuldades; como correu a atividade; como ao longo do processo conseguiram ultrapassar essas mesmas dificuldades e, por fim, perceberem que objetivos conseguiram atingir e o que aprenderam com a atividade em questão (Notas de campo, 21.04.2021).

Foi possível concluir que a indagação da pedagogia, através de processos de investigação-ação, é uma abordagem viável para compreender e transformar as práticas de ensino no contexto universitário. A metodologia de ensino adotada fundamentou-se em princípios de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas e implicou uma reconfiguração dos papéis tradicionais da professora e dos estudantes, que se tornaram coautores de uma prática exploratória e reflexiva. Na abordagem proposta, a docente utiliza a sua “autoridade pedagógica” para incentivar a participação ativa dos estudantes, promovendo uma abordagem dialógica, reflexiva e democrática (Vieira, 2010; Jiménez Raya et al., 2017). A articulação entre uma prática de ensino reflexiva e a promoção da autonomia dos estudantes é um dos traços centrais da abordagem seguida, entendendo-se que a autonomia do professor e dos estudantes são interdependentes e complementares (Vieira, 2010).

O estudo evidenciou o papel do professor-investigador como agente de mudança (Shulman, 2004; Vieira, 2009a, 2014), mostrando que a articulação entre ensino e investigação pode favorecer processos de inovação

sustentáveis e promover o desenvolvimento profissional dos docentes (Vieira, 2009b; Franco, 2023). Essa articulação permitiu à docente desenhar e explorar novas abordagens de ensino, desenvolver as suas competências para negociar decisões e criar condições de maior liberdade na gestão da aprendizagem, além de fortalecer as suas capacidades de recolha e análise de dados, o que permitiu uma interpretação rigorosa da sua atuação e a produção de conhecimento pedagógico que pode ser útil a outros professores em contextos similares.

5. Considerações finais

A abordagem implementada ilustra o papel da indagação da pedagogia na mudança educativa, neste caso, no desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas através da promoção de uma aprendizagem autorregulada. Embora uma pedagogia para a autonomia não se restrinja a um modelo único, deve propor um percurso formativo que crie desafios, fomente a consciência crítica, motive, encoraje a cooperação e promova um maior envolvimento de estudantes e professores, conduzindo à emancipação de ambos. É fundamental considerar princípios consagrados na literatura e adaptar as práticas pedagógicas às realidades específicas de cada contexto. Adicionalmente, é essencial que o docente planeie detalhadamente as atividades de aprendizagem e disponibilize recursos que apoiem a sua planificação, monitorização e avaliação. A escolha de atividades é determinante na motivação dos estudantes, os quais demonstram maior envolvimento em tarefas que sejam realistas e com temas socialmente relevantes, que respondam às suas necessidades e interesses, e que os envolvam diretamente na tomada de decisões e na reflexão sobre a aprendizagem, com efeitos positivos nos seus desempenhos académicos.

Ao questionar e estudar a sua prática pedagógica, os docentes ampliam o seu repertório de conhecimento profissional e desenvolvem uma identidade docente mais robusta, transformando o ensino num campo de produção de conhecimento (Bélanger, 2010; Franco, 2023; Shulman, 2004; Vieira, 2009a, 2009b, 2014). Em suma, a indagação da pedagogia não apenas promove inovações no ensino e melhora as experiências de aprendizagem dos estudantes, mas também reconstrói a identidade profissional do docente, ampliando as suas competências e a sua agência na mudança. Contudo, a indagação da pedagogia ainda ocupa uma posição periférica no contexto das IES em Portugal. Este tipo de abordagem, embora reconhecidamente importante, é frequentemente subestimada no âmbito das carreiras académicas, e os seus resultados permanecem usualmente restritos ao contexto

imediatos onde são implementados. Vieira (2014) sugere a necessidade de uma “mudança profunda” no panorama pedagógico, ressaltando a importância de valorizar mais o ensino no contexto acadêmico.

Considera-se que é responsabilidade das IES criar condições para que isso aconteça, incentivando uma cultura de indagação da pedagogia. A criação de estruturas de apoio à docência pode ser uma forma de apoiar este movimento, promovendo projetos de inovação, o estabelecimento de comunidades de prática e a disseminação do conhecimento gerado. No entanto, é também crucial repensar o papel dos órgãos de gestão pedagógica, as políticas de avaliação de desempenho docente e os mecanismos de progressão nas carreiras. Se realmente desejamos que os professores do ES se envolvam num processo de desenvolvimento profissional orientado pela inovação e pela investigação das suas práticas, será necessário criar condições a vários níveis, numa perspetiva sistémica (Almeida et al., 2022).

Importa destacar, contudo, que a falta de condições ideais não deve ser encarada como um obstáculo intransponível. Cada experiência, por menor que pareça, pode contribuir para a transformação pedagógica. O estudo de caso aqui apresentado exemplifica essa possibilidade. Possibilitou a concretização de ideais em ações práticas e tangíveis, abrindo caminho à exploração de abordagens centradas no estudante, que colocam a autonomia no centro do processo de ensino e aprendizagem. Vieira (2009a) sublinha que a indagação da pedagogia no ES é uma prática simultaneamente controversa e essencial, muitas vezes desenvolvida “em contracorrente face a valores e práticas dominantes na academia” (p. 108). Nesse cenário, é fundamental perseverar perante as dificuldades e partilhar o conhecimento gerado. Importa continuar a desenvolver e disseminar autoestudos que integrem o objetivo de melhorar o ensino com o propósito de aprimorar as aprendizagens, mostrando que é possível e desejável colocar a investigação ao serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional dos docentes. Apesar das limitações inerentes ao âmbito e à duração da experiência aqui relatada, acredita-se que ela oferece *insights* valiosos para o desenvolvimento de metodologias de ensino que incorporem princípios de uma pedagogia para a autonomia e contribui para a compreensão do papel que os professores podem desempenhar na compreensão e transformação da pedagogia.

6. Referências bibliográficas

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Almeida, L., Gonçalves, S., Ó, J. R., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior. Cenários e caminhos de transformação*. Lisboa, Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). https://www.a3es.pt/sites/default/files/Inovacao_Pedagogica_no_Ensino_Superior_Cenarios_e_Caminhos_de_Transformacao.pdf
- Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur: Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique?. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.2.6>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Burnaford, G. (2001). Teachers' work: Methods for researching teaching. In G. E. Burnaford, J. Fischer, & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research. The power of action through inquiry* (pp. 36-60). Routledge.
- Clarke, A., & Erickson, G. (2003). *Teacher inquiry: Living the research in everyday practice*. Routledge.
- Franco, A. H. R. (2023). *Ode à pedagogia no ensino superior: A indagação da pedagogia ao serviço do desenvolvimento profissional docente* [Tese de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/14751>
- European University Association (2021). *Universities without walls: A vision for 2030*. Brussels. <https://eua.eu/resources/publications/983:pathways-to-the-future.html>
- Fanghanel, J., Pritchard, J., Potter, J., & Wisker, G. (2016). *Defining and supporting the scholarship of teaching and learning (SoTL): A sector-wide study*. Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/defining-and-supporting-scholarship-teaching-and-learning-sotl-sector-wide-study>
- Focant, J. (2003). Impact des capacités d'autorégulation en résolution de problèmes chez les enfants de 10 ans. *Éducation et Francophonie*, 31(2), 45-64. <https://doi.org/10.7202/1079587ar>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra (21.ª ed.).
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education. A framework for learner and teacher development*. Peter Lang.
- Jiménez Raya, M., & Vieira, F. (Eds.) (2020). *Autonomy in language education: Theory, research and practice*. Routledge.

- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Murray, G., & Lamb, T. (Eds.) (2018). *Space, place and autonomy in language learning*. Routledge.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <http://hdl.handle.net/2027.42/44454>
- Plácido, B. (2023). *O papel do professor-investigador na promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto universitário – Um estudo de caso no ensino de francês como língua estrangeira* [Tese de Doutoramento, Universidade de Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/91845>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. Jossey-Bass.
- Smith, R. (2018). Research by teachers for teachers. In D. Xerri & C. Pioquinto (Eds.), *Becoming research literate. Supporting teacher research in English language teaching* (pp. 30-34). English Teachers Association Switzerland. <https://www.e-tas.ch/Becomingresearchliterate>
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups. Theory and practice*. Sage Publications.
- Vieira, F. (2009a). Em contra-corrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 107-126. <https://hdl.handle.net/1822/49267>
- Vieira, F. (2009b). Developing the scholarship of pedagogy: Pathfinding in adverse settings. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 10-21. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/1722>
- 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* (pp. 15-45). Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 23-39. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5638>
- Vieira, F., Silva, J. L. C., & Moreira, J. A. (2023). Inovação pedagógica no ensino superior português: As experiências dos professores. In P. Membiela & M. I. Cebreiros (Eds.), *Desafios de la docencia universitaria actual: Desafios do ensino universitário atual* (pp. 405-416). Publicaciones Educación Editora. <http://monografias.educacioneditora.net/index.php/educacioneditora/catalog/book/11>
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2