

PERCURSOS DE CONSOLIDAÇÃO DA DIDÁCTICA DE LÍNGUAS EM PORTUGAL.

ANÁLISE DOS ESTUDOS REALIZADOS NO ÂMBITO DAS UNIDADES DE INVESTIGAÇÃO, SUBSIDIADAS PELA FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E TECNOLOGIA, NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO*

Isabel Alarcão (Coord.), Ana Isabel Andrade, António Moreira, Cristina Manuela Sá, Luísa Álvares Pereira, Manuel Bernardo Canha, M^a Helena Ançã, M^a Helena Araújo e Sá, Teresa Cardoso, Wanderley Geraldi, Mário Gamito, Susana Pinto**

RESUMO

Neste artigo pretende-se caracterizar a situação actual da Didáctica de Línguas em Portugal, com base em trabalhos publicados, nos últimos dez anos, por investigadores das Unidades de Investigação em Ciências da Educação, subsidiadas pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Categorizados segundo tipos de estudo, temas, objectivos, quadros de referência, papéis dos participantes, conclusões e recomendações, os trabalhos incidem sobre o desenvolvimento de competências de linguagem e de aprendizagem, avaliação, análise de documentos reguladores, políticas linguísticas europeias, relação interlínguas e interculturas, interacção verbal, aprendizagem de línguas e tecnologias da informação e comunicação, dimensões formativas da aprendizagem de línguas, português como língua estrangeira e segunda, ensino de línguas estrangeiras no 1º ciclo do ensino básico e nos jardins-de-infância, formação de professores, dimensão histórica da didáctica, articulação de planos discursivos e influência dos professores e dos documentos orientadores do ensino. As publicações analisadas revelam uma actuante comunidade de investigadores com crescente envolvimento em projectos em equipa.

* Este estudo teve o apoio do Conselho Directivo do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

** Universidade de Aveiro, à excepção de Wanderley Geraldi, Professor Titular, aposentado, da Universidade de Campinas, Brasil e Professor Visitante na UA.

1. Introdução

“A consistência de um campo disciplinar pode ser aferida, entre outros aspectos, pelo grau de delimitação dos seu(s) objecto(s) e das suas tarefas, pela constituição de núcleos significativos de trabalhos em redor de temáticas específicas, pelo nível de definição das relações com outras disciplinas, pela existência de uma comunidade científica que reconheça a sua identidade, condições que, se bem julgo, estarão ainda em emergência no caso da Didáctica do Português/Metodologia do Ensino de Português.” (Castro, 1995, na introdução de *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*, p.v)

Outros de nós, investigadores em Didáctica de Línguas em Portugal, temos tido preocupações semelhantes às de Rui Vieira de Castro. E não só a respeito da Didáctica de Português, mas da Didáctica de outras línguas ou do que hoje chamamos Didáctica de Línguas (DL)¹. Como o autor, temos vivido os tempos instáveis da juventude de uma área disciplinar que, na construção da sua identidade, se tem vindo a diferenciar de outras pelo seu campo de acção, o discurso que usa, as comunidades que cria.

¹ Lista de Siglas:

CEDISCOR - Centre de Recherches sur les Discours Ordinaires et Spécialisés

DL – Didáctica de Línguas

DLM – Didáctica da Língua Materna

DLE – Didáctica da Língua Estrangeira

E/A – Ensino-Aprendizagem

ELE – 1ºCEB/J.I. – Ensino de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardins de Infância
FP – Formação de Professores

GT-PA – Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia

I/A - Inglês/Alemão

IIE – Instituto de Inovação Educacional

ILE – Inglês Língua Estrangeira

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

L2 – Língua Segunda

P/I – Português/Inglês

PLE – Português Língua Estrangeira

PLM – Português Língua Materna .

PL2 – Português Língua Segunda

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

UA – Universidade de Aveiro

UM – Universidade do Minho

É tempo de parar, de lançar um olhar de balanço, de fazer o ponto da situação. E se esta necessidade de sistematizar um percurso e, sobretudo, de caracterizar o estado actual da disciplina se vem sentindo há algum tempo já, pode parecer estranho que não tenha surgido ainda um estudo dessa natureza, não obstante algumas incursões nesse sentido, como é o caso da caracterização da disciplina feita por Alarcão (1991) e do estudo que lhe deu continuidade (Andrade *et al.*, 1993) ou da análise das teses de mestrado e doutoramento (Canha, 2001) ou ainda da narrativa dos percursos paralelos, autobiográfico e disciplinar (Ferrão-Tavares, 2002c). Juntam-se-lhes uma sinopse, ainda que impressionista, sobre os caminhos da DL em Portugal (Andrade & Araújo e Sá, 2001) e a compilação de uma bibliografia analítica em Didáctica do Português (Sequeira *et al.*, 1995). O trabalho de compilação conclui pelo predomínio de textos reflexivos, não obstante uma deslocação temporal a partir de textos meramente especulativos. É lícito perguntar-se se, volvidos oito anos, essa tendência se mantém. Mas não deixa de ser menos interessante interrogarmo-nos sobre razões possíveis para que esse estudo não tenha tido continuidade.

Tendo metido mãos à obra, estamos hoje talvez em condições ideais para compreender que qualquer tarefa de sistematização do conhecimento produzido em Portugal, pelo menos na área em que nos movemos, é uma tarefa de desmedido esforço e de enorme risco. Faltam-nos bases de dados devidamente organizadas. Enfrentamos uma diversidade de pequenos estudos a que aspiramos conceder coerência e para os quais buscamos continuidade. Falta-nos ainda a ciência e a experiência de realizar estudos de meta-análise, como bem sublinhou Licínio Lima na nota introdutória ao 2º volume da Revista da SPCE. Aceitámos o desafio que nos foi colocado pela direcção da Revista. Decidimos-nos a realizar o trabalho, tendo em mente poder oferecer aos leitores, e a nós mesmos, uma caracterização do chamado “estado da arte” da DL em Portugal. Impeliu-nos também o desejo de poder contribuir para pensar o modo de realizar estudos de natureza transversal estruturante de que hoje tanto carecemos.

O limite temporal imposto pelos constrangimentos editoriais forçou-nos a limitar o *corpus* de análise, tarefa que pressupõe escolhas difíceis e sempre discutíveis. Atendendo à necessidade premente de delimitação e à circunstância de o artigo ter sido “encomendado” pela Revista da SPCE, pareceu-nos justificar-se o critério que seguimos: limitar a análise ao estudo dos trabalhos realizados por investigadores inseridos em unidades de investigação em Ciências da Educação (subsidiadas pela FCT).

2. Objectivos e questões estruturantes

Pretende-se com este trabalho, tendo em conta as limitações apresentadas, proceder a uma sistematização crítica dos trabalhos em DL realizados pelos investigadores inseridos nas unidades de investigação atrás delimitadas e publicados entre 1993 e 2002.

Ao identificar temas de investigação actuais, difunde-se o conhecimento sobre as principais questões abordadas no campo, cria-se um contexto de reflexão sobre linhas de investigação e de intervenção, emergentes e futuras, e possibilita-se uma plataforma de desenvolvimento do conhecimento didáctico, de modo a evitar estudos de carácter meramente pontual e a reinvenção da roda ou a investigação de problemáticas já estudadas ou ultrapassadas. Tentou-se uma compreensão global, sistematicamente articulada, de uma área de enorme complexidade.

Dada a natureza da DL, um campo de investigação, intervenção e formação em cujo palco actuam vários actores, pareceu-nos importante analisar o papel que os professores têm desempenhado nas investigações realizadas e, igualmente, tentar perceber a influência que a investigação tem produzido nas práticas didácticas, no discurso político e no discurso dos programas, manuais e outros materiais didácticos. Este último objectivo revelou-se mais difícil dada a falta de estudos de impacte realizados ou, pelo menos, já publicados.

Subjacentes à sistematização do conhecimento científico numa determinada área, encontram-se questões que têm a ver com o sentido e o valor das investigações, os contributos que de novo trazem, os contextos em que são realizadas e os investigadores ou escolas envolvidos. No nosso caso, interessava também analisar a evolução de um campo novo, em busca de identidade e coerência interna em termos ontológicos, epistemológicos e metodológicos², mas também nas suas relações discursivas e accionais com os outros, sejam eles os outros campos disciplinares ou os outros actores e fazedores de opinião na arena didáctica.

² A questão do ensino/aprendizagem de línguas tem sido focalizada, ao longo da história, por diversas disciplinas no âmbito das Ciências da Educação e das Ciências da Linguagem. Só isto já bastaria para mostrar o quanto é complexo o campo que se vem constituindo, na sequência destes estudos, nos quais se alicerça, mas dos quais também se distancia, construindo de forma diferente os seus objectos de estudo, os seus instrumentos de investigação e os seus campos de aplicação.

Colocámo-nos então algumas questões estruturantes no que concerne: ao modo como se vai definindo o objecto de estudo e consolidando a investigação em DL em Portugal; aos projectos que se vão desenvolvendo e respectivas equipas; aos temas que vão emergindo; aos objectivos que se vão evidenciando; às metodologias que vão sendo utilizadas e desenvolvidas; ao tipo de conhecimento que se vai evidenciando; aos espaços de divulgação que são utilizados; à forma como circula a investigação; aos papéis que os diferentes actores vêm assumindo; às relações que a DL estabelece com outras disciplinas bem como com outras áreas de intervenção; ao modo como se relaciona com a investigação a nível internacional; às tendências futuras que se desenham. Como questões enquadradoras, levantadas *a priori*, a sua resposta ficou dependente da informação que viesse a ser encontrada. Por outro lado, e numa atitude de interacção com os dados, estávamos abertos a outros aspectos que não tivessem sido inicialmente identificados.

3. Âmbito

Impõe-se, em primeiro lugar, caracterizar conceptualmente o âmbito do presente estudo. O foco de análise é a DL, englobando a materna e as estrangeiras e incluindo as categorias Português como língua estrangeira (PLE) e Português como língua segunda (PL2), entendida como o estudo dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, as condições em que ocorrem e os factores que os influenciam. Implica o estudo da competência docente, na sua acepção de mobilização de saberes interdisciplinares relevantes para a acção de ensinar línguas, na dinâmica das suas componentes de perí-execução, execução e pós-execução, mas também da competência de aprendente na forma como este se posiciona e gere o seu percurso de construção do saber. Foram igualmente consideradas as publicações em que se analisam os programas, manuais e outros materiais didácticos. Embora, numa primeira fase, se hesitasse em incluir na análise os trabalhos referentes à formação de professores (FP) em Línguas, a constituição do *corpus* tornou tão evidente a articulação entre estes dois campos que as dúvidas se dissiparam completamente. A análise estende-se, assim, ao âmbito da formação de professores de línguas, quer ao nível da formação inicial (didáctica curricular e estágio pedagógico), quer ao nível da formação contínua (formal e informal).

A outra dimensão que necessita de clarificação prende-se com o conceito de “estudo” que foi adoptado. Considerando que a didáctica se insere no campo mais vasto das ciências sociais, de natureza eminentemente interpretativa, e no qual é bem evidente a indissociabilidade entre o sujeito que conhece e o objecto a conhecer, e que, para além disso, se reveste de uma dimensão intervenciva que a aproxima das ciências da acção, incluíram-se, para além de estudos de investigação baseados em paradigmas mais clássicos, também reflexões sobre a experiência, vivida ou observada, numa perspectiva de melhor conhecer e de melhor intervir. Julgámos também pertinente integrar, na nossa análise, trabalhos de natureza ensaística e especulativa que tantas vezes contribuem para fazer avançar o conhecimento, quer pelas ideias que clarificam e sintetizam, quer pelos desafios que colocam e os horizontes que abrem. Tendo também em atenção a dimensão teleológica (Alarcão, 2001) da investigação em educação, entendemos que seria interessante analisar os destinatários das publicações, no sentido de perceber a quem é que a nossa comunidade se dirige e como se dirige.

Enfrentámos a dificuldade de tomar decisões relativamente ao *corpus*. Condicionados pelo tempo disponível, mas também pela ausência de um critério estabelecido sobre o que é (e o que não é) investigação em educação, assumindo que se tratava de um trabalho de certo modo exploratório, mas necessário, optámos pelo conceito alargado. E, assim, incluímos estudos empíricos de intervenção, relatos críticos de experiências e práticas didácticas, análise de documentos reguladores, investigações que visam conhecer as representações de alunos e professores, textos ensaísticos e de reflexão teórica. Não nos guiámos, à partida, por critérios de qualidade e de rigor, nem incluímos ou excluímos trabalhos em função do seu contributo para o conhecimento ou para a acção educativa. A análise pormenorizada dos trabalhos evidenciou diferenças cujo reflexo se manifesta no conteúdo deste artigo.

4. Constituição do *corpus*

A opção por nos circunscrevermos aos trabalhos realizados por investigadores inseridos nas unidades de investigação em Ciências da Educação foi já objecto de justificação. O período (1993-2002), para além de realista e suficientemente lato para permitir extrair conclusões, prende-se com a existência das referidas unidades, ainda que nem todas tenham sido constituídas na

mesma data e apresentem, como é natural, diferentes graus de maturidade. As conhecidas dificuldades de acesso aos trabalhos realizados determinaram que não fosse considerada a chamada literatura cinzenta (teses, dissertações, relatórios), mas que nos concentrássemos apenas nos trabalhos publicados. Perde-se naturalmente informação, embora se reconheça que a literatura cinzenta de qualidade quase sempre acaba por ter o estatuto de publicação. Uma decisão, mais difícil, tem a ver com o facto de não terem sido consideradas as publicações de investigadores não inseridos nas referidas unidades. Esta limitação, que reconhecemos e assumimos, deve ser tida em conta na leitura do artigo.

Identificadas as unidades (dez), que constam do Anexo 1, procedeu-se à identificação dos investigadores em DL e respectivas publicações sobre o tema em análise (Cf. *Corpus* em análise). Este processo de constituição, que se iniciou com a consulta ao *site* de cada uma das unidades³ e se revelou muito incompleto, exigiu aprofundada pesquisa bibliográfica, análise de bibliografia em revistas da especialidade, actas de encontros e congressos e colaboração de todos os membros da equipa. Posteriormente, e mediante a lista das publicações identificadas, consultámos directamente todos os investigadores, a fim de nos assegurarmos de que a mesma estava completa⁴.

O *corpus*, aqui objecto de análise, é constituído por 246 trabalhos, de 37 investigadores.

5. Metodologia de análise e construção da base de dados

Utilizou-se uma metodologia de análise documental temática, sendo os documentos constituídos pelas publicações em análise e os temas por um conjunto de itens que, a seguir, se explicitam.

Para o efeito analisaram-se as publicações a partir de 2 fichas de caracterização, construídas com base em outras duas, desenvolvidas por Canha (2001) e Cardoso & Alarcão (2003). A primeira ficha visava uma caracterização objetiva: nomes dos autores, instituição, título e identificação da publicação. No sentido de se caracterizar a comunidade científica portuguesa e as influências recíprocas entre os investigadores, foram também registadas as referências,

³ Sites consultados em Maio de 2003.

⁴ Queremos expressar aqui o nosso agradecimento a todos quantos connosco colaboraram e apresentar as nossas desculpas por qualquer omissão, não intencional.

nas bibliografias, a autores portugueses e respectivas publicações. A segunda ficha, de tipo interpretativo, visava a análise temática e incluía as seguintes pré-categorias: objecto, objectivos, tipos de estudo, principais quadros de referência, metodologias, técnicas metodológicas, participantes e seus papéis, conclusões, recomendações com incidência na didáctica, sugestões para desenvolvimentos futuros, projectos em que os estudos se enquadram (Sobre o conceito de pré-categoria, ver Bardin, 1979 e Bogdan e Biklen, 1992).

No sentido de se atenuarem diferenças na interpretação das várias pré-categorias, discutiram-se em comum as suas definições. Da interacção com os dados e do processo de redução da informação resultaram as categorias de análise, algumas das quais se desdobraram em subcategorias, nomeadamente as que se referiam ao objecto e objectivos do estudo, bem assim como aos principais quadros de referência.

Os resultados da análise foram registados numa base de dados relacional, cujos campos de preenchimento obrigatório coincidiam com as categorias e subcategorias acima referidas. A base de dados utilizada é MySQL com código SQL '92 *compliant*.

6. Caracterização geral

Os autores são predominantemente académicos, o que seria de esperar, dada a sua inserção em unidades de investigação do ensino superior. Provêm sobretudo das unidades de investigação sediadas nas Universidades de Aveiro (49%) e do Minho (38%). Três são docentes de Escolas Superiores de Educação e fazem parte das referidas unidades.

As publicações distribuem-se da seguinte maneira (Fig. 1): livros (24); artigos em revistas internacionais (15); artigos em revistas nacionais (46); artigos em actas de congressos (108); capítulos em livros (51); monografias (2). 65,5% dos artigos foram publicados em revistas da especialidade e 34,5% em revistas de divulgação.

Os trabalhos distribuem-se pelos seguintes tipos de estudo (Fig. 2): análise de materiais didácticos e propostas de métodos de ensino de línguas (93), reflexão teórica e ensaística no campo (85), estudos de intervenção (30), descrição crítica de práticas didácticas (28) e análise de representações (10). Para a caracterização dos tipos de estudo, ver Anexo II.

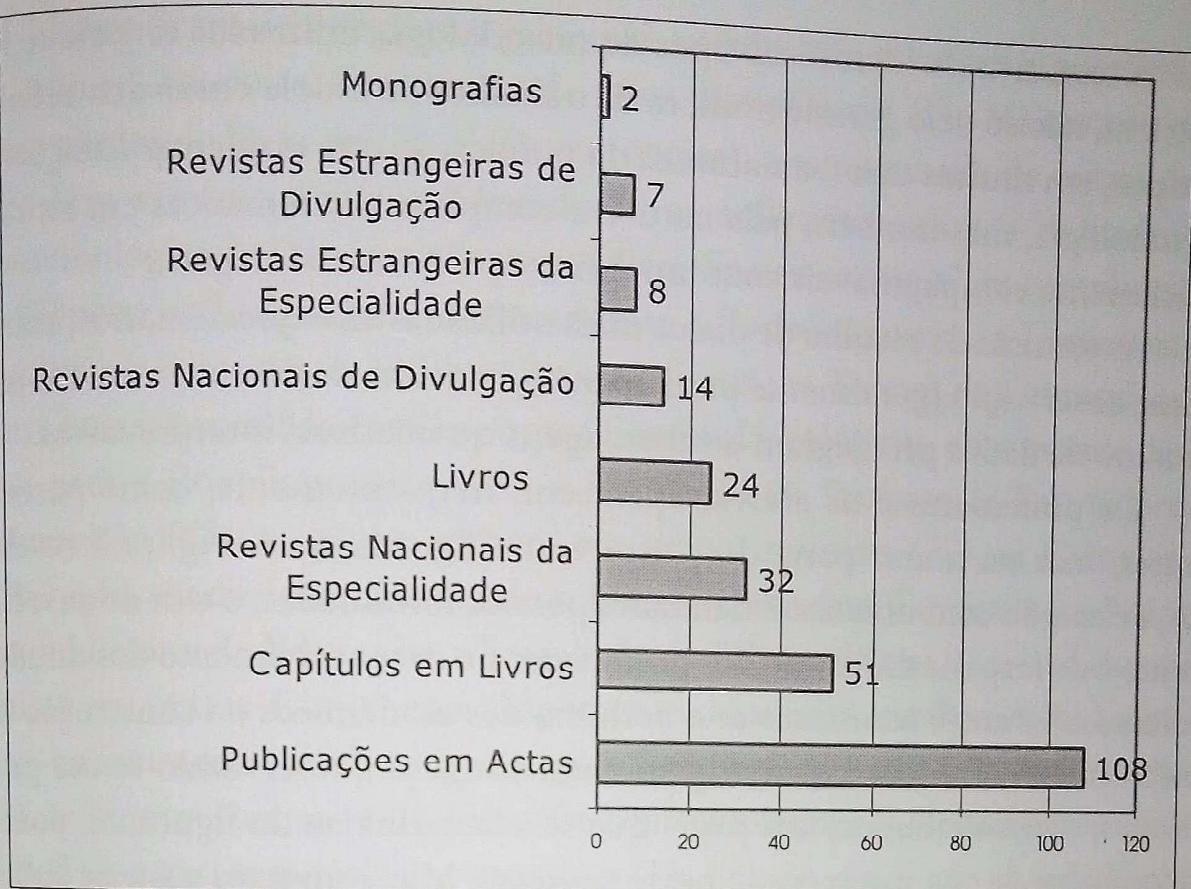


Fig. 1 – Distribuição das publicações

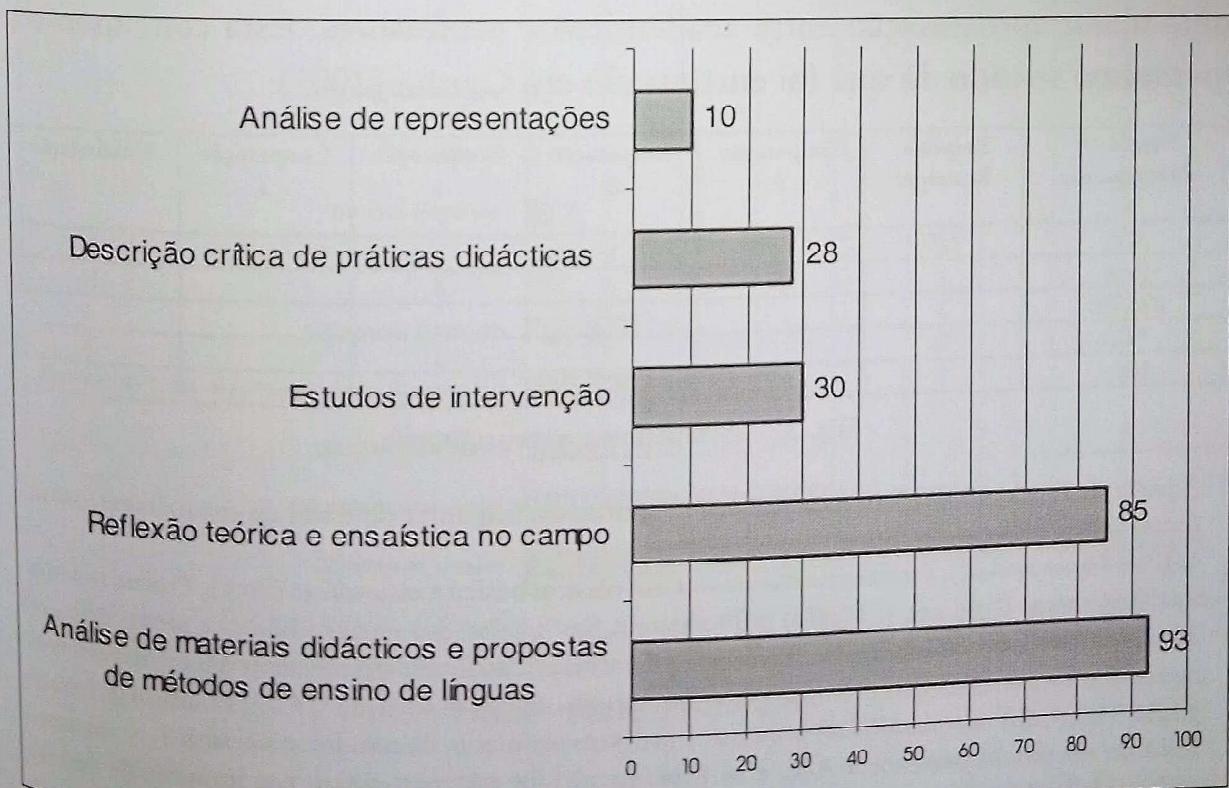


Fig. 2 – Tipos de estudo

A tentativa de identificar tipos de metodologia utilizados tornou-se infrutífera, não só pelo grande número de trabalhos de índole ensaístico-reflexiva e por, em muitos casos, a natureza da publicação não exigir explicitação da metodologia, mas também pela natureza complexa das temáticas em estudo, dificilmente compagináveis com um único tipo de metodologia.

As técnicas de recolha de dados mais utilizadas são: questionários, entrevistas, observação (geralmente participante), consulta de documentos. No tratamento de dados privilegiam-se abordagens qualitativas, interpretativas.

Os professores e os alunos aparecem, frequentemente, como participantes, mas na maior parte dos casos como figurantes. A Figura 3 revela-nos, de acordo com uma das finalidades por nós formuladas, o teor de envolvimento e de responsabilização dos professores no desenvolvimento dos estudos realizados⁵. Parece confirmar-se o domínio dos académicos na construção do conhecimento didáctico com origem na investigação, reservando-se aos professores, como dizíamos, um papel que se assemelha ao do figurante, pouco encorajador da sua intervenção nesse processo. Mas começam a surgir outros estudos que, como nos indicam em particular os números da última coluna do mesmo quadro, apontam para uma possível fase de mudança no sentido de uma maior aproximação entre académicos e professores. Esta conclusão vai no mesmo sentido do que foi encontrado em Canha (2001).

Papéis → Participantes 1	Respons. Principal	Cooperação 1	Cooperação 2	Cooperação 1	Cooperação 2	Colaboração
Acd.	225		1			11
Prof.	2	20		8		11
PM/PD	2					1
PCA	6			1		1
Bols.	1					

Fig. 3 – Participantes e seus Papéis

⁵ A partir de Canha (2001) foram identificados tipos de participantes (a) e teor de envolvimento no desenvolvimento do estudo (b):

(a) Académicos (Acd.); Professores das escolas dos ensinos básico e secundário (Prof.); Professores Mestres/Professores Doutores (PM/PD) – Professores das escolas dos ensinos básico e secundário com Mestrado e/ou Doutoramento; Professores em Contexto Académico – Professores das escolas dos ensinos básico e secundário que estão a desenvolver estudos de pós-graduação (PCA); Bolseiros de Investigação (Bols.); (b) *responsabilidade principal* (no desenvolvimento do estudo); *cooperação 1* – a responsabilidade do estudo pertence a Acd. e os Prof. envolvidos não participam nas tomadas de decisão; *cooperação 2* – a responsabilidade do estudo pertence a Prof. e os Acd. não participam nas tomadas de decisão; *cooperação 1* – a responsabilidade do estudo pertence a Acd. mas há envolvimento de Prof. nas tomadas de decisão; *cooperação 2* – a responsabilidade do estudo pertence a Prof. mas há envolvimento de Acd. nas tomadas de decisão; *colaboração* – partilha na concepção e desenvolvimento do estudo.

Identificam-se a seguir os principais quadros de referência, por disciplina, autores e escolas. Em termos de áreas disciplinares (Fig. 4) nota-se uma clara predominância da DL (169 ocorrências), acompanhada de outras áreas que têm vindo a ser consideradas, nas reflexões sobre a delimitação epistemológica da DL, como “campos disciplinares conexos” ou contributivos: as Ciências da Linguagem (destacando-se a Sociolinguística, a Linguística, a Análise do Discurso, a Análise Conversacional, as Teorias da Comunicação, entre outras), com 83 ocorrências; as Ciências Psicológicas, com grande destaque para a Psicolinguística (58); a Formação de Professores/Formadores e Supervisão (55); e, ainda, embora em menor número (29), as Ciências da Educação, tendo-se aqui incluído o Desenvolvimento Curricular, a Pedagogia, a História da Educação, a Sociologia da Educação e as Teorias Educacionais, entre outras. Com menor dispersão, e circunscritas a determinados estudos, encontramos, ainda, referências à Sociologia (7), aos Estudos Literários (7), às Neurociências (4), à Filosofia/Epistemologia (2), aos Estudos Culturais (1) e a outras didácticas específicas (1).

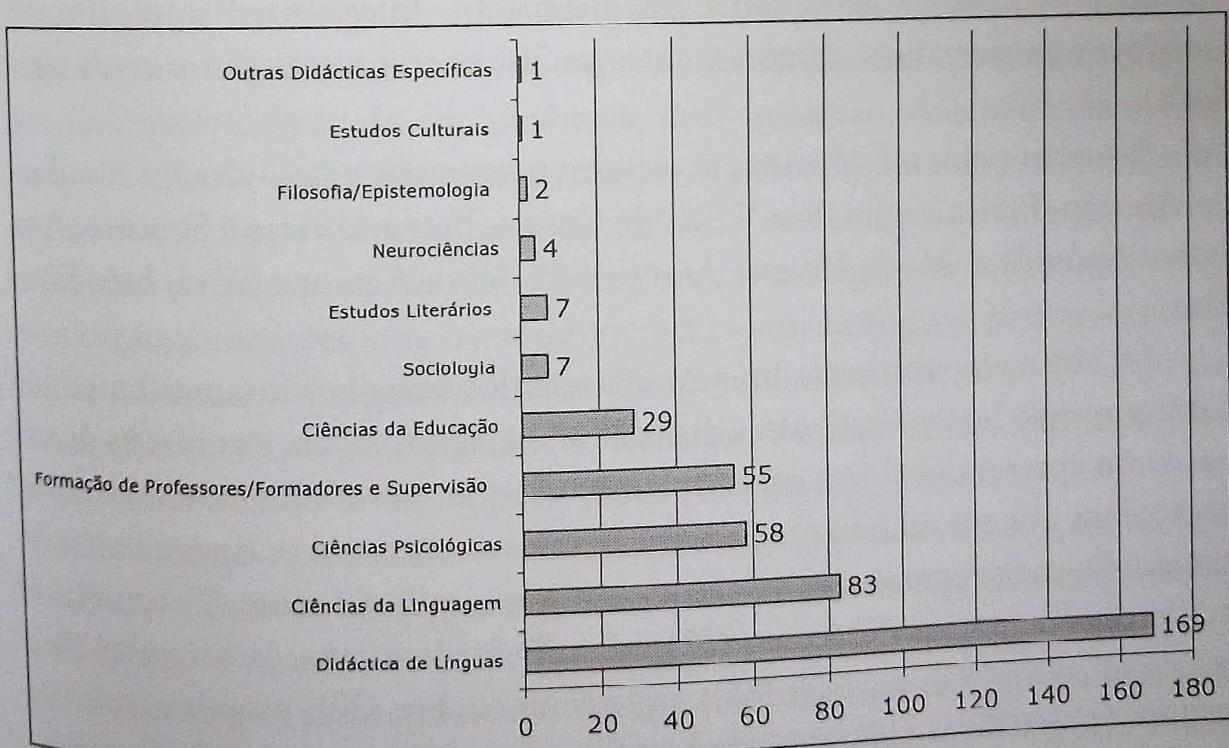


Fig. 4 – Áreas disciplinares

No âmbito destas áreas disciplinares destacam-se as principais linhas de pensamento: formação de formadores (professores / alunos / escolas) reflexivos (34 ocorrências); política linguística europeia (plurilinguismo,

intercompreensão, abordagem accional) (45), pedagogia para a autonomia (25), psicologia cognitiva (17), *language awareness* (9) e supervisão clínica (9). De uma forma mais pontual e restrita, surgem ainda referências à Escola de Palo Alto (5), ao CEDISCOR (4), aos modelos processuais de escrita (3), ao modelo de compreensão de van Dijk e Kintsch (2), ao movimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (2) e do pensamento do professor (2) e ao paradigma da complexidade (2). Com uma única referência, podem ainda ser mencionadas a teoria da flexibilidade cognitiva, a linguística crítica, o construtivismo, a sugestopedia e o pensamento ecológico.

Em termos de autores distinguimos entre estrangeiros e portugueses. No que respeita aos primeiros, nota-se influência de autores de expressão francófona relativamente ao conceito de Didáctica (Galisson, Besse, Dabène), a temas de leitura e escrita (Fayol), autonomia na aprendizagem (Holec), análise de manuais (Choppin), processos de aquisição verbal (Porquier), análise do discurso (Moirand), Didáctica de L2 (Ngalasso). A influência do mundo anglo-saxónico faz-se sentir sobretudo na formação de professores (Schön, Zeichner, Kemmis, Carr). Van Dijk, Bernstein, Hawkins, Piaget, Reuter, Goodman encontram-se também entre os 20 autores estrangeiros mais citados⁶.

A avaliar pelas referências⁷, os autores portugueses mais citados são: Isabel Alarcão, Flávia Vieira, Rui Vicira de Castro, Fernanda Irene Fonseca, Ana Isabel Andrade & Maria Helena Araújo e Sá, Vítor Aguiar e Silva, Inês Sim-Sim.

Os objectivos apresentados em cada um dos trabalhos foram submetidos a um processo interpretativo conducente à sua aglutinação. Por razões de espaço, são apresentados sem os complementos que lhes conferem total significação, mas que são facilmente dedutíveis, se cruzados com os tipos e temas de estudo. Os mais representativos são os seguintes: reflectir sobre (71 ocorrências); propor sugestões didácticas (62); identificar, descrever, caracterizar (53); informar sobre (40); analisar (38); argumentar sobre (20); propor quadro de análise (17); definir (17); desenvolver (8); sistematizar estudos de investigação (6); avaliar (4); relacionar contextos pedagógicos e outros (3).

⁶ A avaliar pelo número de referências, superior a 5, no conjunto do *corpus*.

⁷ Manteve-se o critério adoptado para os autores estrangeiros (superior a 5) e excluíram-se as auto-citações.

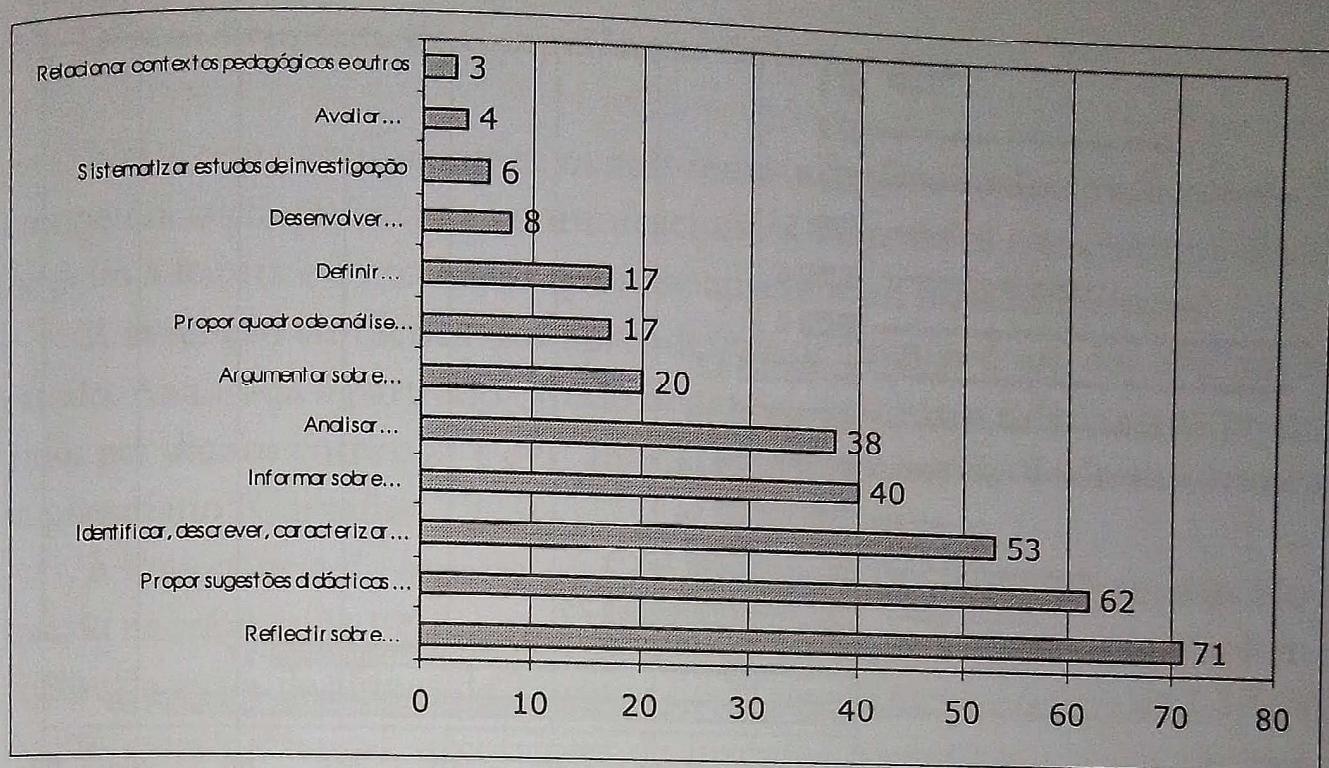


Fig 5 – Objectivos

No que respeita aos temas e após uma primeira impressão de pulverização, tentou-se uma organização por níveis mais abrangentes. Os temas que constituem o objecto dos estudos e que serão analisados na secção seguinte são: desenvolvimento de competências de linguagem, desenvolvimento de competências de aprendizagem, avaliação, análise de documentos reguladores, políticas linguísticas europeias, relação interlínguas e interculturas, interacção verbal, aprendizagem de línguas e tecnologias da informação e comunicação, dimensões formativas da aprendizagem de línguas, português como língua estrangeira e segunda, ensino de línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardins-de-Infância, formação de professores, dimensão histórica da Didáctica e articulação de planos discursivos (Fig. 6).

Encontrou-se ainda um trabalho sobre sugestopedia e outro que visava a constituição de uma bibliografia sobre a Didáctica de Português, os quais foram registados na sub-categoría de outros.

Para além de projectos de mestrado e de doutoramento, encontraram-se referências a outros projectos, alguns deles financiados pelo IIE, pela FCT, pela União Europeia (Anexo III).

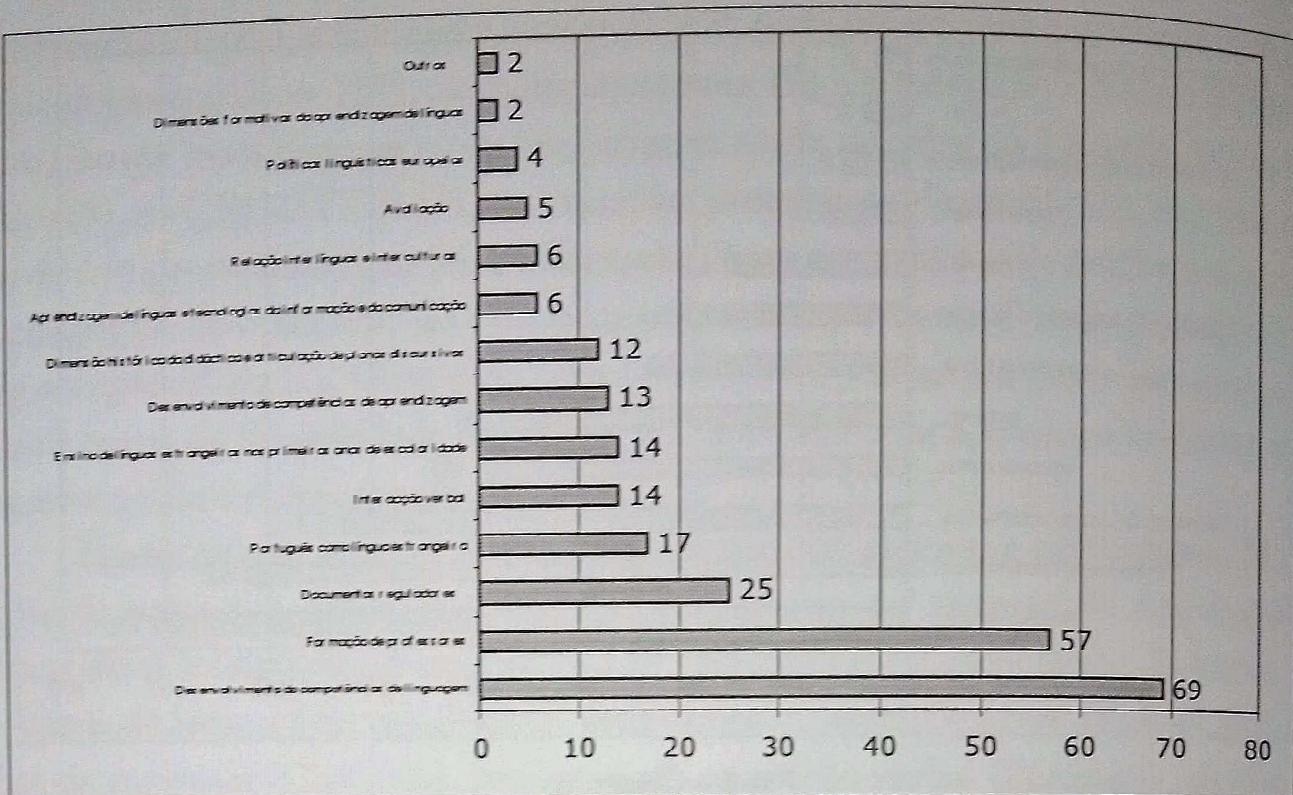


Fig. 6 – Temas/Objecto de Estudo

7. Temas em estudo

Uma primeira conclusão que se retirou da análise crítica dos temas foi a constatação de que quase todos eles abordam igualmente aspectos de formação de professores, evidenciando assim a concepção dos investigadores sobre a relevância dos professores e da sua formação no processo educativo. Por essa razão, decidimos incluir o tratamento da FP em cada um dos temas, reservando para o final uma referência a aspectos mais transversais. Embora em menor grau, constatou-se uma associação semelhante entre temas didácticos e análise dos documentos reguladores que os enquadram. Esta menor associação justificou o seu tratamento em secção específica. Pode igualmente ser discutível o tratamento dado a PLE/PL2 e ELE-1º CEB e JI, uma vez que incluem outros temas e neles se podiam incluir. Porém, dada o seu carácter emergente, considerámos interessante tratá-los de *per si*.

De seguida, apresentamos uma visão de síntese sobre cada um dos temas identificados.

7.1 Desenvolvimento de competências de linguagem

Neste tema agruparam-se os sub-temas relativos ao desenvolvimento de competências linguísticas e comunicacionais, bem assim como os que dizem respeito à leitura e à escrita, os quais se apresentam mais numerosos.

A evolução sintáctica dos aprendentes de línguas é um dos objectos de estudo. Analisada a partir do estudo de textos, narrativos e descritivos, produzidos por alunos entre o 2º e o 8º anos, insere-se na matriz de desenvolvimento piagetiano (Carvalho, 1993).

A importância do **aspecto** no E/A da LM e a forma como este conteúdo é tratado na reforma de 1991 integram o relato de uma investigação que envolveu a análise de textos de alunos de 2 turmas do 5º ano de escolaridade (Ançã, 1993a). As propostas didácticas, decorrentes da investigação realizada, assentam numa abordagem nocional, chamando a atenção para os valores e os conceitos que sustentam as realizações linguísticas, e recomendam que os professores de língua portuguesa reflectam com os seus alunos sobre o *tempo* e o *aspecto*.

A relação entre factores sociais, desenvolvimento da linguagem e desempenho escolar e a necessidade de intervir atempadamente justificou um estudo de intervenção, quase-experimental (Viana, 2001b), que visou a estimulação do **desenvolvimento de competências linguísticas** em crianças dos 4-6 anos. As conclusões apontam para uma evolução positiva e para mudanças nas atitudes das crianças e respectivos pais.

A **competência comunicativa** das crianças e o papel que a LM desempenha nesse processo são abordados por Silva (1999b) num texto de carácter reflexivo, com sustentação na teoria de Bernstein e em que se oferece aos professores uma série de sugestões de estratégias formativas com relevo para o tratamento do vocabulário, da oralidade, da leitura e do jogo.

A exploração de conceitos-chave em redor da **competência comunicativa** e da sua aprendizagem estabelece pontes com processos de metalinguagem, capacidade reflexiva e competências de aprendizagem, permitindo apresentar sugestões concretas de trabalho e referir a necessidade de futuras investigações envolverem investigadores e professores em actividades de observação, descrição, explicitação e compreensão de percursos de aprendizagem (Andrade & Araújo e Sá, 1994a; Andrade & Araújo e Sá, 2002).

É, porém, na leitura e na escrita que se concentram os interesses dos investigadores. Numa revisão da literatura sobre a investigação em aprendiza-

gem da leitura (e da escrita), ressalta a importância de variáveis de cariz linguístico e psicolinguístico, com destaque para o nível de desenvolvimento da linguagem e a capacidade metalinguística (Viana, 2001a). Afirma-se a necessidade de reformulação da didáctica da leitura a partir de conhecimentos oriundos da Linguística, da Psicolinguística, da Psicologia Cognitiva e da Neurologia (Sequeira, 1997b; 1999) e defendem-se estratégias cognitivas e metacognitivas a utilizar antes, durante e após a leitura que tenham em linha de conta factores de ordem linguística, cognitiva, afectiva e cultural.

A falta de impacte da investigação nas práticas escolares e o questionamento dos modos de ensino da leitura é uma tónica recorrente, o que talvez explique a preocupação de Sousa (1998a) que, ao reflectir sobre a razão pela qual deixou de ser generalizada a frase “Agora não posso. Estou a ler”, comenta o fenómeno do actual desencanto pela leitura. Em jeito de ensaio, mas baseado em investigações realizadas, a autora questiona o tipo de informação e de actividades que são solicitadas na aula de Português, denuncia a imposição, pelos professores, dos sentidos de leitura e advoga “o envolvimento produtivo do leitor como condição necessária para a construção dos sentidos textuais” (p.66). A partir da constatação de que o ensino da leitura se processa através de sequências de solicitação e informação, a mesma autora apresenta uma tipologia de solicitações de actividades de leitura, interactiva e dialógica, que englobem a mobilização de três tipos de informação: conhecimentos da língua, conhecimentos do mundo, conhecimentos escolares (Sousa, 1998b).

Numa tentativa de caracterização das finalidades da leitura, encontram-se fundamentalmente duas perspectivas. Uma acentua a compreensão da informação veiculada pelo texto (Sá, 1998). Outra associa-a à construção do sucesso educativo, numa lógica de apropriação do mundo e de intervenção, numa assumida inspiração no pensamento de Paulo Freire e num “modelo problematizador” da percepção e tratamento da informação (Silva, 2000c). Nesta mesma linha, problematizadora e crítica, se insere o relato de um pequeno estudo sobre uma experiência de formação para uma leitura crítica com alunos do ensino superior (Sá-Correia, 1997).

Na lógica da incidência na compreensão, surge uma série de publicações (Sá, 1996; 1997a, c, d; 1999, 2000a,b) que problematizam a questão da natureza narrativa da banda desenhada, discutem o seu papel na compreensão do funcionamento do texto narrativo não literário, fundamentado em modelos

psicolinguísticos explicativos, com especial incidência em van Dijk e Kintsch, e apresentam sugestões didácticas. Estas publicações relacionam-se com um estudo de investigação, quase-experimental, realizado com alunos de duas turmas do 7º ano de escolaridade, em que ficou demonstrada a eficácia da banda desenhada no estudo da narrativa a nível da superestrutura e da macroestrutura textuais, o mesmo não se tendo verificado ao nível dos aspectos microestruturais. Como implicações desta investigação, salienta-se a relevância didáctica da banda desenhada para o ensino do resumo e da estrutura convencional do texto narrativo.

O trabalho com os **textos literários** constitui também objecto de estudo (Pereira, 2002b). Discute-se o papel do leitor do texto literário e reflecte-se sobre o contributo de uma teoria semiótica da cooperação interpretativa, não abusiva, para uma melhor compreensão/consciencialização do processo de leitura (Azevedo, 1997). Salientam-se as virtualidades das tipologias de texto como instrumento de orientação para os professores, mas não deixa de se alertar para os perigos da sua transposição, linear e inflexível, para as práticas de sala de aula (Pereira, 2001g). Não se encontraram, porém, no *corpus* analisado, trabalhos de investigação empírica sobre a leitura de textos literários em contexto escolar, com excepção de um estudo sobre as representações dos professores (sobretudo estagiários) (Rodrigues, 2000b), investigação que evidenciou representações que apontam para uma pluralidade de funções e consequente ambiguidade no que concerne à natureza e ao âmbito do ensino da literatura. Para além da ausência de reconhecimento da função da leitura do texto literário como possível factor de desenvolvimento da competência literária, denuncia-se uma ênfase no processo de descodificação e extracção de informação em detrimento da construção de sentidos pelo sujeito leitor e uma valorização da componente linguística em detrimento da componente literária. A leitura do texto literário emerge, assim, como actividade pobre, formalizada e ritualizada.

Outros tópicos encontrados referem-se ao papel do estudo do texto narrativo no desenvolvimento da competência de comunicação (Sá, 1997d; 2002a) e ao contributo das **expressões** (dramática, musical e plástica) para o desenvolvimento da competência de leitura no 1º ciclo (Silva, 1999b).

Como referimos anteriormente, a **formação de professores** revelou-se intimamente associada a vários temas. Na vertente aqui em análise, reflecte-se sobre programas de formação de educadores/professores preparados para atender às diferenças linguísticas individuais das crianças e promover o desenvol-

vimento das suas competências nesta matéria, com grande entrosamento entre língua materna, literatura infantil, educação visual e psicologia e advoga-se a existência de disciplinas de didáctica da LM nos cursos de Educação de Infância (Viana, 2001).

Atendendo às críticas feitas às práticas escolares vigentes, não deixa de ser estranho o reduzido número de referências a trabalhos que contribuam para a resolução deste problema. Encontraram-se apenas relatos de duas experiências de formação contínua, em contexto de investigação-accção. Uma ofereceu aos professores a oportunidade de partilharem e confrontarem concepções, preocupações e experiências no que respeita às práticas de leitura em LE (Marques, 1999) e alertou-os para a importância da regulação processual numa aprendizagem significativa, centrada no aluno. A outra, em LM, visou o desenvolvimento de competências transversais em leitura e compreensão escrita (Sá, 2002).

Pela interface que estabelece com a leitura, decidimos considerar neste tema reflexões que se relacionam com o papel da **biblioteca escolar** na aprendizagem de línguas. Não se constituindo propriamente como objecto de investigação empírica, salienta-se o seu papel no sucesso educativo e a sua função como espaço integrador de práticas educativas, na sua articulação com o espaço aula e com as famílias, referem-se os tipos de leitura e actividades a desenvolver e analisa-se o contributo de periódicos e jornais (Rodrigues, 2000a; Silva, 1998b, 1999a).

A **escrita**, como acto cognitivo intenso e complexo, susceptível de ser ensinado no seu processo e na sua complexidade, ao nível das suas fases e do texto, emerge como uma das preocupações actuais. Neste contexto, procede-se a revisões de literatura sobre modelos e práticas de escrita, elencam-se as dimensões formativas (linguísticas, pessoais, sociais, estéticas, transversais) associadas à actividade de escrever, identificam-se práticas a todos os níveis de ensino (diferentemente do que acontece na leitura em que a incidência é sobre o 3º Ciclo e Secundário) e apresentam-se novas perspectivas (Carvalho, 1997; Pereira, 1999; Silva, 2000b).

Tal como no caso da leitura, também a relutância dos alunos em realizarem tarefas de escrita é objecto de investigação. No seu estudo, Albuquerque (1997) conclui que a resistência à escrita, na maioria dos alunos, assenta num conjunto de razões, entre as quais se destaca o seu carácter complexo e a forma pedagógica como esta actividade é tratada. A investigadora acredita que esta atitude pode ser contrariada através de estratégias que passem por uma maior

implicação dos alunos no processo e pelo exercício de uma escrita com sentido e destinatários, opinião corroborada por Pereira (2002a). A “crise da escrita” e a responsabilidade da escola neste processo são tópicos também discutidos por Silva (2000b) que, numa conclusão preocupante, considera que a escrita não é trabalhada ao nível da escola, não obstante ser por esta avaliada.

A investigação sobre as práticas e as representações dos professores revelou uma situação a merecer mudanças (Carvalho, 1997; Pereira, 2002c). Através de entrevistas a 18 professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, posteriormente submetidas a análise de conteúdo, identificaram-se 3 perfis posteriormente confirmados através de um inquérito a 127 professores dos mesmos níveis de ensino (Pereira, 1996a, 2000c, 2001d, 2002c). A importância da motivação para escrever e da organização do trabalho é unanimemente reconhecida pelos professores, mas existem divergências quanto ao modo como percepcionam a natureza e a função da escrita, ora escolarizada e normativa, ora detentora de uma dimensão pessoal, criativa, libertadora, ora com um papel subsidiário relativamente às outras competências verbais, ora como eixo estruturador das outras aprendizagens linguísticas.

Na sequência desta caracterização, se bem que limitada, como acentuámos, faz sentido a apresentação de propostas de modos inovadores de ensinar a escrita como acto de significação social, escolar e pessoal, via importante para a afirmação da cidadania e para o combate à iliteracia (Pereira, 2001c). Recomenda-se a diversificação textual como forma de ir ao encontro dos diferentes alunos e dos diferentes conteúdos, apostando-se na diversidade de tarefas e de situações de aprendizagem (Pereira, 2000b). Apontam-se princípios de actuação: contextualização das actividades; sua organização em sequências didácticas; utilização e transformação de conhecimentos; diversidade de textos; progressão em espiral; complexidade das tarefas; trabalho com modelos e situações reais; ensino intensivo e contínuo; interacção com a leitura; actividades de regulação; revisão e reescrita (Carvalho, 1993, 1997; Pereira, 2001a, b, e; 2002d).

Uma investigação de tipo quase-experimental com alunos de 2 níveis de escolaridade (5º e 9º anos) revelou que, em ambos os níveis e após uma intervenção didáctica centrada no processo, se notaram diferenças claras na capacidade de adequação do texto à situação de comunicação. Na sequência deste estudo, recomenda-se a utilização de estratégias de facilitação dos procedimentos (na intervenção em causa foram utilizadas fichas de revisão) que per-

mitam um apoio constante ao aluno durante o processo de produção (Carvalho, 1999a).

O texto argumentativo assume algum destaque. Divulgam-se princípios orientadores, enquadrados pelos princípios gerais anteriormente referidos, e recomenda-se uma abordagem em sequências didácticas constituídas por quatro operações, coincidentes com as quatro operações fundamentais do texto argumentativo: declarar argumentos; justificar os pontos de vista a defender; refutar os pontos de vista adversários; condescender nalguns pontos de vista, aceitáveis, para melhor poder defender o seu próprio ponto de vista (Pereira, 1996b). A relação escrita-leitura numa perspectiva interactiva é também abordada e sugere-se uma estratégia de interpenetração possível: a escrita do "Diário de leituras" (Pereira, 1999a, 2000a, 2002c).

Se focarmos agora a nossa atenção na FP, verificamos que ela é considerada indispensável para a renovação das práticas. Defendem-se modos formativos construtivistas em que a escrita do próprio professor se apresente como actividade reflexiva e orientada para a intervenção, suportada por uma formação científica pluridisciplinar (Linguística, Pragmática, Psicolinguística, Psicologia Cognitiva, Hermenêutica e Retórica), com elaboração de dispositivos pedagógico-didácticos e acompanhamento da sua utilização, no terreno, por equipas multidisciplinares constituídas no âmbito de parcerias entre instituições de formação de professores e estabelecimentos escolares (Pereira, 2001a).

7.2 Desenvolvimento de competências de aprendizagem

Entre as competências de aprendizagem, tema que, nos últimos anos, tem atraído a atenção dos investigadores, surgem no nosso *corpus* referências a processos de consciencialização linguística, metacognição, auto-avaliação, auto-regulação, aprendizagem em colaboração. A abordagem pedagógico-didáctica designada por pedagogia para a autonomia vem unir estes processos e articulá-los com o desenvolvimento das competências de linguagem. Incluem-se, neste tema, também trabalhos que incidem sobre a análise de representações e práticas de trabalho dos alunos. Trata-se de um tema com múltiplas interacções com outros representados no nosso *corpus*. Nesta secção, destacamos as publicações que tomam estas matérias como objecto de estudo.

Como primeira nota, saliente-se que a abordagem da problemática da consciencialização linguística aparece, com alguma incidência, no contexto

do ensino superior, nível de ensino que geralmente escapa à atenção dos didactas. Como salientam Ançã & Alegre (2002), a consciencialização linguística, numa acepção geral do termo, constitui um fenómeno muito vasto, característico dos falantes/aprendentes de uma língua, e consiste na capacidade que estes têm de reflectir sobre a língua (LM ou LE) e de verbalizar essa reflexão. O grau de consciência varia, no entanto, com a idade e o nível de aprendizagem. As investigadoras relatam um estudo, realizado no âmbito do projecto ILTE com alunos, futuros professores de Português Língua Materna e de Alemão Língua Estrangeira, sobre a aprendizagem das línguas e sobre a consciência dessa aprendizagem. As respostas a um questionário revelam que os dois grupos admitem articulações entre a LM e a LE. No entanto, os alunos mais orientados para o ensino/aprendizagem da LM valorizam sobretudo o estudo do funcionamento da língua, enquanto os seus colegas, mais centrados na LE, privilegiam as experiências de contacto com outras línguas.

O papel da tradução pedagógica na consciencialização linguística de estudantes universitários de alemão (Alegre & Alarcão, 2001), estudado no âmbito de uma investigação intervenciva, de desenho quase-experimental, permitiu compreender as estratégias a que os alunos recorrem quando confrontados com dificuldades de compreensão do texto em língua estrangeira e o modo como as dificuldades os levaram a desenvolver a competência linguística, fenômeno que se confirmou.

A importância da **metacognição** e a necessidade de o conceito ser explicitado, nos seus aspectos teóricos e nas implicações práticas, na formação inicial e contínua de professores, são considerados por Gaspar (1993). No mesmo ano, Vieira defende a necessidade de “delinear percursos que conduzam ao desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos de LE, desde o nível de iniciação da aprendizagem” e de alargar o conceito de **consciência metalinguística** “a aspectos pedagógicos do ensino e da aprendizagem” (1993a: 45).

As preocupações com a centralidade do aluno que, a par com a aprendizagem dos conteúdos, deve desenvolver a sua capacidade de aprender, começaram a evidenciar-se em Portugal nos anos 80 e 90 e têm expressão na LBSE de 1986, no programa da Reforma Educativa e nos então novos programas, como bem evidenciam Andrade & Araújo e Sá (1993) relativamente aos programas de Francês. Porém, só mais recentemente essas preocupações figuram, de forma sistemática, na arena da investigação.

A identificação e a análise crítica do papel, passivo, do aluno na aprendizagem e a indução à perpetuação deste estado através de uma prática de ensino predominantemente transmissiva, em dissonância com um discurso que apela ao construtivismo, levou alguns autores, com destaque para Vieira, a lançarem-se na defesa da **pedagogia para a autonomia** através de estudos de intervenção e de teorização sobre os princípios de uma tal abordagem. Como a investigadora salienta, este tipo de pedagogia “implica a construção colaborativa de saberes, traduzida na recuperação do poder discursivo dos alunos ao nível dos conteúdos e das intenções de comunicação” (Vieira, 1997b: 12). Isso implica que o professor assuma a função de mediador entre o aluno e o saber linguístico e processual, mais do que de avaliador ou, melhor dizendo, de uma certa forma de ser avaliador.

Um estudo (Vieira, 1999), que envolveu 464 alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, e que, através de inquérito por questionário, tinha como objectivo investigar as representações e práticas de aprendizagem de alunos de LE, revelou que uma parte significativa dos inquiridos evidenciava factores que condicionam negativamente a percepção da auto-aprendizagem e apontam para um sentido de auto-controlo pouco definido. Revelou ainda a consciência de falta de método, insegurança face às dificuldades, receio de exposição ao erro, falta de auto-confiança, dificuldade de auto-regulação e grande dependência face ao professor. Se esta é mais acentuada nos alunos do 2º ciclo, a auto-confiança relativamente à aprendizagem da língua parece desvanecer-se à medida que o percurso escolar avança. É pertinente perguntarmo-nos se os professores têm consciência destes fenómenos. Se olham para o conjunto dos seus alunos como aprendentes em desenvolvimento. Se interagem com cada um numa atitude de descoberta do perfil de aluno que têm na sua frente. Se existem condições para pôr em prática a pedagogia para a autonomia.

Esta última questão esteve na base de um trabalho de investigação que visava explorar a possibilidade de desenvolver uma pedagogia para a autonomia no E/A de Inglês como LE. A investigação implicou um estudo de intervenção com um desenho quase-experimental, associado a uma metodologia de investigação-ação e a um processo de interpretação teorizante, e envolveu uma professora do 3º ciclo do Ensino Básico e 2 turmas, para além da investigadora académica (Vieira, 1998). Face aos resultados positivos, sobretudo no que respeita à evolução das teorias pessoais dos alunos, às suas estratégias de

aprendizagem, à consciência metalinguística e estratégica, a investigadora concluiu que uma “pedagogia para a autonomia pode constituir uma alternativa” (p.371) à pedagogia tradicional. Recomenda que o ensino integre objectivos de desenvolvimento de competências de aprendizagem e que os professores sejam preparados, igualmente, numa lógica reflexiva e autonomizante. Esta homologia entre a formação do professor e do aluno e a finalidade, paralela, de consciencialização do que é ser professor e ser aluno é também objecto de análise em outros trabalhos (Alarcão, 1996b e 1996d; Remídio, Fernandes, Paiva & Sousa 2002; Vieira, 1995a).

O reconhecimento de que era possível alterar a cultura e a prática pedagógica tradicional e que, nessa mudança, os professores são os principais dinamizadores levou à constituição de um grupo de formação (GT-PA) e de uma linha de investigação que tem vindo a ser desenvolvida na Universidade do Minho e que, neste momento, congrega um conjunto de professores em parceria com académicos. Numa apresentação do projecto, Vieira (2002b) refere que o grupo de trabalho se transformou gradualmente numa comunidade de aprendizagem, em busca de novos entendimentos e inventando abordagens pedagógicas e de FP.

No âmbito do trabalho deste grupo, surgem vários relatos de projectos de investigação-acção como o que divulga um sistema de aprendizagem por tutorias (Amaro, 1999), com resultados positivos, ou o que, numa narrativa autobiográfica, revela as dificuldades que uma participante enfrentou (digestão de conceitos novos, alternância entre idealismo e frustração, heterogeneidade de turmas de 28 alunos, grande esforço) até concluir que valeu a pena e que os professores têm de se convencer de que são capazes de fazer aquilo que, a princípio, lhes parece impossível (Marques, 2000). Para desenvolverem a autonomia dos aprendentes, os professores, eles próprios, têm de ser autónomos. Mas esse processo de crescimento, que a autora sistematiza, não é linear, precisa de estímulo e de encorajamento de outros (no caso narrado, dos coordenadores do projecto, dos outros colegas, dos alunos).

Todos os relatos referem a influência positiva deste tipo de formação. Salientam a consciencialização reflexiva e autonomizante e a redução da distância entre abordagens teóricas e dilemas da prática, mas reconhecem também a dificuldade de articular investigação e prática docente e alertam para a existência de constrangimentos físicos, psicológicos e culturais. Estes e outros trabalhos assentam na ideia da formação reflexiva e do desenvolvimento da

capacidade crítica e investigativa (Alarcão, 1996d, Vieira *et al.*, 1997) e evidenciam uma clara influência de autores como Schön, Zeichner, Carr, Kemmis, entre outros.

A pedagogia para a autonomia assenta nas noções de reflexão e experimentação em torno das quais se agrupam as de monitorização, negociação e auto-direcção, aspectos bastante ausentes na pedagogia tradicional (Vieira, 1995b). Como a autora afirma, os estudos sobre a pedagogia para a autonomia centraram-se, num primeiro momento, no ensino de línguas a adultos e em aprendizagens com fins específicos, pelo que importava focalizar agora o pensamento e a acção em actividades com alunos em situação escolar, normal. A mesma autora defendia a realização de estudos com vista à construção de um modelo teórico ou de uma metodologia validada que pudesse constituir-se como suporte à implementação de uma pedagogia para a autonomia e, se possível, em equipas constituídas por académicos e professores no terreno de forma a articular a investigação e a acção, o que tem vindo a acontecer, como já salientámos.

Noutros trabalhos, Vieira (2001b; 2002a) afirma que a preocupação pelo desenvolvimento da autonomia do aluno tem levado a um apagamento da figura do professor e a uma focalização no sujeito que aprende, pelo que é necessário valorizar o papel do professor e da sua própria autonomia, o que pressupõe: o reforço da investigação nos contextos pedagógicos, a participação dos professores na indagação das práticas e uma maior articulação entre investigação, formação e ensino, preocupações amplamente partilhadas por outros autores, nomeadamente, Andrade & Araújo e Sá (1994b), Araújo e Sá (1999) e Araújo e Sá, Canha & Alarcão (2002).

É neste sentido que tem sido explorado o potencial formativo e transformador da **investigação-acção** quer com **professores estagiários** (Barbosa & Paiva, 2002; Malhado & Moreira, 1999; Marques, 2000; Moreira, 1999 a, b; Moreira, 2000; Moreira, 2001; Moreira & Alarcão, 1997; Moreira, Vieira & Marques, 1999) quer com professores em **formação contínua**, quer ainda com **supervisores de estágio** (Moreira, 2002).

Diferentemente de outros temas que, muito ligados a investigações no âmbito de provas académicas, surgem e se desvanecem, a investigação sobre a pedagogia para a autonomia tem revelado uma linha de continuidade e uma ligação entre teorização e acção, investigação e formação, o mundo dos investigadores académicos e o mundo dos professores-investigadores. Pode dizer-

se que está a ser cumprida uma das propostas com que terminava o estudo de Vieira (1998) que deu origem a este movimento e que previa a realização de um maior número de estudos de casos. Seria interessante desenvolver também as outras pistas apresentadas: estudos longitudinais, estudos em ambiente não-escolares, transferência de competências para outras disciplinas, relação com variáveis contextuais, operacionalização do princípio da progressão em programas para a autonomia.

7.3 Avaliação

Nesta secção concentraram-se os trabalhos relativos ao tema **avaliação**. Como tema transversal, cruza-se com outras temáticas e inclui publicações sobre práticas de avaliação da leitura em LE (Vieira & Moreira, 1994), de actividades de escrita (Pereira, 1999b; 2002c), de auto-avaliação em LE (Moreira, 1995), de avaliação no contexto de uma pedagogia para a autonomia (Amaro, 2002). De forma ainda mais transversal e integrada, encontram-se considerações teóricas e práticas sobre a avaliação processual (Vieira & Moreira, 1993).

Também neste tema se denuncia um desfasamento entre a cultura escolar (neste caso relativa à avaliação da leitura) e o discurso teórico, este mais avançado (Vieira & Moreira, 1994).

O livro *Para além dos testes... a avaliação processual na aula de Inglês* (Vieira & Moreira, 1993) é elucidativo da tendência que tem marcado a última década. Centrado numa concepção humanista, construtivista e autonomizante da educação e numa concepção de avaliação como acção formativa, não-selectiva, reguladora e integradora das práticas de ensino e aprendizagem, o livro oferece ao professor orientações para um registo sistemático, assente em parâmetros de investigação que têm a ver com *quem avalia quem, o quê, para quê, como, onde e quando*.

A importância da avaliação formativa é também salientada no que respeita ao processo de escrita. Na lógica dos princípios definidos para as práticas do seu ensino, abordados anteriormente, Pereira (1999b; 2002c) salienta a sua importância, critica as regulações pontuais e aleatórias e defende uma atitude de avaliação formativa e sumativa que tenha em atenção o projecto do aluno, os seus conhecimentos, o texto na sua globalidade e nas suas partes constituintes, os aspectos positivos e negativos e a explicitação dos critérios de avaliação.

Um outro trabalho (Amaro, 2002) relata como um contrato de avaliação desenvolveu a capacidade de auto-regulação dos alunos e o seu controlo sobre a aprendizagem.

7.4 Análise de documentos reguladores

O processo de E/A está enquadrado por concepções que vão para além do que pensam os professores e os alunos e que sobre eles exercem grande influência. Justifica-se assim plenamente o interesse dos investigadores pelo chamado discurso regulador, presente nos programas, nos manuais, nos materiais de apoio. O que a investigação nos revela sobre esta dimensão diferida, que hoje não se limita ao território nacional, mas apresenta uma dimensão europeia, é objecto de síntese nesta secção.

Constata-se, em primeiro lugar, que, sempre que existe uma reforma, surgem tomadas de posição perante os **programas** (Ançã, 1993b; Andrade & Araújo e Sá, 1993; Alarcão, 1993, 2001; Ferrão-Tavares, 2001b; entre outros). Tal facto denota uma comunidade atenta e intervventiva, pelo menos ao nível da análise. A sua intervenção quer assinala a dimensão da inovação, quer denuncia a manutenção conservadora do *status quo*, nem sempre havendo concordância entre os investigadores (Cf., por exemplo, Ançã, 1993b e Castro, 1993 relativamente aos programas de Português aprovados em 1991).

Relativamente aos actuais programas de Francês para o ensino secundário, é acentuada a convergência de objectivos com os documentos europeus e o seu papel inovador (Ferrão-Tavares, 2001b). A dimensão da intercompreensão, a centralidade do aluno como aprendente e do texto como objecto são salientados na análise dos programas de Inglês (Alarcão, 2001).

A análise de **manuais** assume uma grande importância na investigação. Encontram-se análises a vários manuais (Costa, Tormenta, Pereira & Terrasêca, 1996; Rodrigues, 1997). Afirma-se que, a avaliar pelas numerosas sugestões de tarefas, os manuais podem exercer uma influência enorme sobre o trabalho didáctico. Chama-se a atenção para o papel estruturante que o manual pode desempenhar na difusão da inovação, aliando a qualidade científica à actualidade dos temas e aos interesses dos jovens, mas não deixa de se alertar para o facto de que tudo tem o seu reverso. Assim, manifesta-se a preocupação pelo domínio que o manual exerce sobre o professor e recomenda-se que os professores se apropriem do manual em vez de serem por ele apropriados (Vieira,

Marques & Moreira, 1999). A um nível mais operacional, desenvolvem-se, propõem-se e utilizam-se grelhas de análise (Vieira, Marques & Moreira, 1999).

As gramáticas são igualmente objecto de estudo, dada a sua relevância na educação linguística, objectivo primordial da disciplina de Português (Castro, 1997). Salienta o mesmo investigador que, ao nível do discurso pedagógico oficial, falta um esforço de justificação teórica sólida. Historicamente, o discurso gramatical escolar configura-se progressivamente como um discurso predominantemente auto-reprodutivo (Castro, 1998b), revelando uma insularidade cada vez mais acentuada entre os campos linguísticos e pedagógicos, forte influência reguladora do discurso oficial e uma igualmente forte relação entre conteúdos propostos e conteúdos transmitidos (Castro, 1995). Subordinadas a objectivos instrumentais, as gramáticas transmitem uma representação fragmentada do conhecimento (Castro, 2000), altamente reguladora e tão restritiva que quase reduzem a linguagem a uma "caricatura" (Castro & Sousa, 1996). Castro (2000) alerta para a necessidade de se proporcionar aos alunos a construção de uma representação coerente sobre a linguagem e a língua. O modo desarticulado, repetitivo e redundante, como a progressão do ensino da gramática se reflecte nos manuais é denunciado por Sousa (1999), que encontra aí uma possível explicação para a resistência ou indiferença que os alunos com ela estabelecem.

Integrado no projecto "Estatuto, funções e história do manual escolar", estuda-se o modo como as práticas de comunicação verbal são perspectivadas e acentua-se o seu carácter redutor, quer do ponto de vista linguístico, quer do ponto de vista cognitivo (Castro & Sousa, 1998).

A perspectiva sobre a escrita é também objecto de estudo e conclui-se, através dos manuais analisados, que "pouco se ensina a escrever" (Carvalho, 1999b) e não se promove uma reflexão sobre a construção do texto. Não se ensina a planificar, a rever, a adequar o texto ao contexto de comunicação.

As funções do manual escolar relativamente ao tratamento do texto no âmbito do ensino de português são amplamente estudadas. Conclui-se que estes se estruturam de acordo com três dimensões trabalhadas ao longo do texto: declarativa, processual e representativa (Sousa, 1999b).

Estuda-se o modo como os manuais de língua portuguesa representam o acto de leitura e conclui-se que evidenciam uma concepção de leitura restritiva, pouco individualizada, pouco útil, elitista, escolarizante, prescritiva, silenciosa, destinada a promover a adaptação aos valores da comunidade (Sousa, 1996;

1997; 2000a, b, c, d). Transmite-se a imagem de “um sujeito consumidor passivo e reproduutor cujo estatuto de leitor dura enquanto dura a escola” (Sousa, 2000c: 1084) e de uma abordagem cujos resultados transformam “os leitores em consumidores e não intérpretes, sujeitos dependentes, treinados para seguir instruções, receptores acríticos de esquemas convencionais, cuja posição é a de procurar nos textos os sentidos que outros postulam” (Sousa, 1999a: 175). Pergunta-se, então, se a escola, através destes manuais, está a oferecer uma mais-valia na promoção da leitura. E apela-se aos professores, como agentes fundamentais na criação de condições de leitura, para que promovam representações dos valores da leitura adequados a todos os sujeitos, como uma prática e um direito de todos e não apenas de alguns (Sousa, 2000d).

As concepções de leitura do texto literário são igualmente investigadas através da análise de livros auxiliares de leitura que se apresentam com estatuto e funções pedagógicas ambíguas, constituídos por textos literários e sobretudo paraliterários, promotores da adopção de práticas de ensino normalizadoras, associadas a procedimentos padronizados e orientações tipificadas, com ênfase nas dimensões sintácticas e semânticas (Rodrigues, 1996; 1999; 2000c).

A fraca presença que as tipologias de texto têm tido nos documentos oficiais e nos materiais didácticos enquanto elementos fundamentais na orientação do currículo em LM é também denunciada (Carvalho, 2001b), com excepção feita ao documento “*Curriculum Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*” (2001), que inflectia essa tendência ao acentuar a importância de um ensino capaz de levar os alunos a “usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto” (2001:31).

Parece também interessante tentar compreender que ideia de professor têm e transmitem os autores dos manuais. Foi o que tentou Castro (1999), ao analisar, sob esta perspectiva, um manual de grande circulação. O título da sua publicação é bem sugestivo: “*Já agora, não se pode exterminá-los?*” (os professores). É que, da análise realizada, resulta uma “concepção de um inesperado grau de desprofissionalização”.

7.5 Políticas linguísticas europeias

Se os programas e manuais influenciam o processo educativo, não deixam também de ser influenciados pelas políticas. Na década de 90 e no início

do novo século, lêem-se e interpretam-se documentos europeus. A abertura à Europa, a atenção às iniciativas de promoção da dimensão europeia através do ensino das línguas, a consciencialização da identidade e da alteridade cultural e a construção de uma Europa multilingue, multicultural e transvalorativa numa resposta à complexidade das sociedades modernas é apontada, entre outros, por Alarcão (2001), Ferrão-Tavares (1999f) e Sequeira (1993).

Com base na leitura dos documentos europeus no âmbito da Educação e da Educação em Línguas, põe-se em destaque o papel das línguas na construção da sociedade do conhecimento, traça-se o perfil comunicativo do cidadão europeu, analisa-se a política linguística europeia e o seu impacte sobre os sistemas educativos e os cenários de formação de professores, defende-se uma abordagem accional e multimodal e recomenda-se investigação sobre a construção de cenários multidimensionais (Ferrão-Tavares, 1998, 1998f e 1999c; Begioni, Constanzo, Ferrão-Tavares & Ferreira, 1998). Aproveitando a oportunidade de falar sobre didáctica e novas competências na formação de professores de línguas na Europa, Alarcão (2002) debruça-se sobre conceitos fundamentais como “competência” e “competências” e reafirma a homologia entre as competências dos alunos e as dos professores de línguas, agora à luz da perspectiva accional. A nova realidade a que aludimos nesta secção tem grandes reflexos no tema seguinte: relação interlínguas e interculturas.

7.6 Relação interlínguas e interculturas

Inicialmente abordada numa perspectiva linguística contrastiva (Moreira, 1993), a relação entre línguas tem vindo a adquirir outras dimensões, marcadas pela preocupação em promover a pluralidade linguística e cultural e a rentabilização das aprendizagens anteriores, atraindo a atenção dos investigadores em DL, com especial destaque para a equipa da Universidade de Aveiro, onde esta relação começou a emergir no quadro de dois projectos europeus iniciadores, o GRIPIL (Ançã, Andrade, Araújo e Sá *et al.*, 1996) e o GALATEA (Andrade & Araújo e Sá, 1998, 1999).

Relativamente aos benefícios da consciencialização, na aprendizagem verbal, das possibilidades de comunicação oferecidas por um *continuum* linguístico, Andrade & Araújo e Sá (1998, 1999) evidenciam, no âmbito do projecto GALATEA, as representações, atitudes e comportamentos dos locutores de português face às outras línguas românicas, explicitando o interesse

da consideração destes aspectos numa reflexão pedagógico-didáctica sobre o papel e as funções das línguas estrangeiras na educação. Nesta linha, sublinham a importância da aprendizagem do francês como trampolim para a aprendizagem de outras línguas da mesma família, próximas ou vizinhas, e apresentam sugestões didácticas orientadas para esta finalidade.

O desenvolvimento desta ideia leva, mais tarde, à defesa clara de um trabalho coordenado de todos os professores de línguas (Andrade & Araújo e Sá, 2001; Araújo e Sá, 2002), num incentivo ao diálogo entre as diferentes aprendizagens linguísticas escolares, propondo-se a descentração da reflexão sobre a especificidade da aprendizagem de uma dada língua para uma reflexão sobre a construção de uma competência plurilingue, encarada como uma competência global, flexível, integradora, dinâmica e individualizada. Nesta linha, no quadro da construção de um Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE), simultaneamente recurso de investigação e de formação, têm vindo a ser desenvolvidos, pela mesma equipa, estudos cujo grande objectivo se prende com a análise da relação do sujeito com as línguas e com a forma de potenciar essa mesma relação, através de propostas didácticas concretas capazes de dar origem a perfis linguístico-comunicativos mais ricos e mais diversificados, dando resposta às exigências das sociedades actuais (Melo, 2002; Santos, 2002; Simões, 2002). A necessidade de encontrar formas de integrar o contributo das tecnologias da informação e da comunicação nesta perspectiva didáctica fica evidenciada no texto de Araújo e Sá & Mclo (2002), onde as autoras apresentam o projecto europeu GALANET, o qual se propõe desenvolver um *site* na Internet capaz de favorecer interacções sincrónicas e assincrónicas entre locutores de diferentes línguas românicas organizados em equipas que colaboram entre si no desenvolvimento de um trabalho de projecto comum.

Os estudos nesta área reafirmam a importância de investir no discurso de formação, levando os professores a pensarem as suas próprias práticas didácticas, tal como os seus espaços e tempos de trabalho, articulando-os com finalidades partilhadas e transversais. Esta preocupação concretiza-se num outro projecto europeu (ILTE) em torno da noção de **intercompreensão** como capacidade para transferir competências verbais de uma língua para outra, visando a preparação de professores para desenvolver esta mesma competência na sua actividade profissional (Andrade, Moreira *et al.*, 2002). No âmbito deste projecto, construíram-se quatro módulos de formação que pretendiam tra-

balhar diferentes dimensões das relações entre línguas e culturas, a saber: a diversidade linguística e cultural (Andrade, Moreira, Martins & Pinho, 2002), a competência de comunicação intercultural (Araújo e Sá & Canha, 2002), consciência linguística (Ançã & Alegre, 2002) e as estratégias de leitura (Sá, 2001; Sá & Veiga, 2002). A vontade de definir estratégias pedagógico-didácticas capazes de promover, em contexto escolar, a competência de comunicação intercultural está ainda na origem do estudo empírico desenvolvido com alunos de Inglês do ensino secundário e apresentado por Araújo e Sá & Páscoa (2002).

Na linha desta preocupação de articulação entre aprendizagens linguísticas e culturais, a DL parece apostar ainda na necessidade de articulação com outras formas de linguagem presentes no quotidiano dos alunos, o que está visível num estudo em que se relacionam os materiais escolares utilizados no ensino do francês e outros tipos de documentos veiculadores da cultura, como programas de televisão, jornais ou catálogos de cinema (Ferrão-Tavares, 2001d). Neste sentido defende-se a importância do discurso pedagógico-didáctico escolar compreender finalidades mais globais do E/A das línguas e culturas, ao serviço da formação de um indivíduo situado numa sociedade do conhecimento e da mobilidade.

7.7 Interacção verbal

A análise do discurso pedagógico marcou o final dos anos 80 e a década de 90, criou sensibilidade para o estudo da interacção verbal e, de certo modo, forneceu a emergência do interesse pelo estudo da relação interlínguas.

Numa perspectiva analítica de situações perfeitamente contextualizadas, procurava-se descrever as estruturas do discurso a partir dos enunciados, suas formas de articulação e relação com locutores e alocutários envolvidos na sua produção. Procurava-se igualmente relacionar o contexto pedagógico com contextos sócio-culturais e políticos mais alargados. Numa primeira fase muito dependentes da Linguística, os estudos sobre a interacção verbal vão-se progressivamente desenvolvendo e criando instrumentos e quadros de análise próprios.

Na sequência de um estudo iniciado em 1987, Castro (1998a; 1998f) analisa os momentos de negociação da tomada da palavra e conclui que o discurso contém muitas sobreposições, é fortemente regulado e implica rela-

ções sociais hierarquizadas, reveladoras de poder e de controlo que levam a um "discurso de insularidade" dos alunos em relação ao discurso do professor. Por seu lado, Sousa (1993) centra a atenção na interacção verbal em aulas de LM com enfoque nas "trocas problemáticas" originadas pela actividade de interpretação de textos e conclui que estas têm geralmente a sua origem nos alunos, na sua qualidade de respondentes/informantes com pouca iniciativa e no contexto de interacções muito controladas pelo professor. Na continuidade do trabalho anterior, Sousa (1998c) centra-se no uso das interrogativas como solicitações dos professores para criarem e recriarem significados textuais e confirma uma prática discursiva regulada por um enquadramento forte e uma função controladora.

Poder-se-ia perguntar se o pequeno âmbito de participação concedido aos alunos se prende com o facto de estes estudos terem sido realizados com professores estagiários, sem experiência. Mas, a avaliar por outros estudos sobre a interacção na sala de aula, com professores experientes, nomeadamente os estudos de Andrade (1999; 2000a) e Araújo e Sá (1993, 1994, 1998, 2000), é negativa a resposta à questão levantada.

Também Andrade & Araújo e Sá (2002:71) salientam, com base nas investigações realizadas, que as estruturas de participação privilegiadas continuam a ser aquelas em que o professor assume o papel exclusivo de locutor, dirigindo e controlando a interacção e decidindo das intervenções dos alunos, isto é, mantém-se a estrutura de aula tradicional, organizada à volta do discurso do professor, com actividades orientadas para a aquisição/aprendizagem baseada em processos de repetição e automatização e ligada a abordagens estruturais da língua.

Os estudos sobre a interacção verbal, focalizando-se sobre o modo como, em situação, se processa a comunicação pedagógica, estimularam a análise das práticas de recurso à LM nas aulas de FLE. Duas publicações dão-nos conta de uma investigação realizada nesse âmbito (Andrade, 1999; 2000a). Verificou-se que a LM era usada fundamentalmente com a função de reflectir sobre o processo de E/A, de estruturar o discurso pedagógico e de colmatar lacunas ou falhas nas competências interculturais. A forma como os professores utilizavam a alternância códica estava associada ao seu próprio percurso de aprendizagem, mas, em geral, dos três tipos de possibilidades de contacto interlínguas que tinham à sua disposição (escolha de LE, escolha de LM e escolha alternada das duas línguas), os professores estudados, utilizando as

três modalidades, deixavam transparecer uma perspectiva estanque dos sistemas linguístico-comunicativos e quase se limitavam à tradução explicativa (explicação em LM do que acabou de se dizer em LE).

Numa mesma perspectiva de focalização sobre as práticas interactivas em aula de LE, Araújo e Sá debruça-se sobre as **actividades dialógicas de adaptação verbal**, propondo uma tipologia de configurações possíveis organizadas numa linha de continuum que traduz diferentes graus de co-responsabilidade dos protagonistas, professor e alunos, na negociação destas actividades (Araújo e Sá, 1993). Esta tipologia é utilizada em estudos empíricos posteriores, tendo sido analisadas as “trocas de adaptação por antecipação diligente” (1993) e as “trocas de adaptação por solicitação do aluno” (1994, 1998, 2000). No que se refere a estas últimas, que se situam no âmbito da tipologia referida no grau máximo de iniciativa do aprendente e que apresentam, segundo a autora, potencialidades didácticas a explorar, foi possível constatar que, embora o discurso da aula se mostre permeável à sua emergência, integrando-as nos rituais comunicativos já bem conhecidos, estas trocas são pouco valorizadas na construção da interacção, revelando-se pouco frequentes, ocupando um espaço interativo diminuto e não influenciando as decisões didácticas dos sujeitos, que, na maior parte dos casos, as ignoram ou lhes dão um estatuto de mero “parênteses interativo”.

Como nos outros temas, a preocupação pela FP acompanha o tema da interacção verbal. Nas investigações acima referidas defende-se que esta integre actividades de confronto e de interpretação de uma língua através da outra, bem assim como a análise da alternância códica em termos de comunicação plurilingue, tradução ou transferência. Araújo e Sá (2000) considera que os programas de formação se devem preocupar com o desenvolvimento, nos professores, de uma competência pedagógico-comunicativa entendida como um agir intencional em situação, procurando intervir em duas frentes articuladas: a da competência de uso da língua em situação (formação pragmático-discursiva e estratégico-relacional); a da metacomunicação (formação analítico-reflexiva e investigativo-heurística).

Na sequência destes projectos, os trabalhos de Almeida, Andrade, Araújo e Sá & Marques (1999) e de Andrade & Araújo e Sá (2002) dão conta de como se interveio no terreno pedagógico-didáctico, através da formação de professores estagiários da Universidade de Aveiro numa perspectiva de investigação-ação.

7.8 Aprendizagem de línguas e tecnologias da informação e da comunicação

As tecnologias da informação e da comunicação aparecem sobretudo associadas ao ensino e à aprendizagem da leitura. Novos tipos de texto e novos canais de interacção exigem novos tipos de leitor, novas estratégias de leitura e a reformulação do ensino (Silva 2000b; 2000f). Como salienta Sousa (2002), a leitura é uma prática historicamente situada e, como tal, está a ser influenciada pela revolução tecnológica e pelas características inerentes à actual articulação entre as linguagens verbal e visual. O projecto "Literacias: Contextos, Práticas, Discursos" aborda esta entre outras problemáticas.

As tecnologias, nomeadamente a televisão, oferecem também um contexto de reflexão, não apenas sobre as suas potencialidades formativas no desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais (Ferrão-Tavares, 1998), mas também sobre a natureza do discurso pedagógico, susceptível de ser comparado com o discurso mediático da televisão (Ferrão-Tavares, 1998). No âmbito desta temática, dá-se conta de um projecto de formação-investigação que integra professores a realizar estudos académicos e visa perceber o papel que a televisão pode assumir no discurso educativo e nas práticas escolares, bem como o modo como com ela se relacionam os alunos (Ferrão-Tavares, 1999e).

Embora numa outra dimensão, a da FP, o uso das tecnologias da informação e da comunicação, os princípios pedagógicos do design de *courseware hipermedia* enquadrado pela teoria da flexibilidade cognitiva de Spiro e a avaliação de um estudo de intervenção com alunos, futuros professores, são abordados por Moreira & Alarcão (1996). Do desenvolvimento deste estudo resultou um programa informático (BARTHES), no âmbito do qual se desenvola actualmente um projecto de doutoramento (Pedro & Moreira, 2000) que visa analisar o modo de funcionamento dos professores quando utilizam hipertextos de flexibilidade cognitiva na planificação e gestão de conteúdos didácticos. Um outro artigo (Amaro & Moreira, 2001) dá conta do desenvolvimento de um guião informático de suporte ao conto de histórias a crianças, a partir do estudo dos processos de estruturação que as crianças em idade escolar utilizam quando contam histórias.

7.9 Dimensões formativas da aprendizagem de línguas

As dimensões formativas das LEs são evidenciadas na análise crítica dos programas da reforma curricular de finais dos anos 80: aprender a comunicar, aprender a olhar-se a si e aos outros, desenvolver uma consciência metacognitiva e metametodológica, desenvolver atitudes e valores, aprender conteúdos sobre as línguas e as culturas (Ferrão-Tavares, Valente & Roldão, 1996). Numa análise das práticas de E/A de ILE e dos valores a elas associados, Sá-Correia (1999) advoga as potencialidades da análise crítica do discurso para a reflexão sobre a língua e as práticas de ensino.

A problemática dos valores na aprendizagem de línguas é também objecto de reflexão em Alarcão (1997). A autora salienta o contributo da aprendizagem de línguas para o desenvolvimento de valores de índole pessoal e interpessoal, cultural e intercultural, nacional e internacional. A provável contribuição do ensino de línguas para uma melhor convivência entre os povos está patente em vários trabalhos, como o de Branco & Moreira (1996) em que se investigam as representações de professores de ILE (estagiários e profissionalizados) sobre a cultura em geral e o E/A da língua e da cultura. Do estudo ressalta a conclusão de que o ensino da cultura é entendido como promotor da compreensão entre os povos, embora se evidencie uma visão tradicional de cultura como conhecimento do país e do seu povo, uma insegurança dos estagiários relativamente ao seu ensino e um desconhecimento generalizado das noções de competência sociolinguística e sociocultural, mesmo entre os profissionalizados. O estudo anota uma tendência de mudança. Falta de estudos posteriores não permite confirmar esta opinião, mas o recente desenvolvimento da dimensão intercultural parece ir nessa direcção.

Da constatação de que não se encontraram publicações que tenham como objecto de estudo as dimensões formativas da aprendizagem da LM não deve inferir-se que esta dimensão não esteja presente no seu ensino, nem que os investigadores não a contemplem. Fazem-no de uma forma tácita, integrada nas outras dimensões, talvez porque a tradição nos habituou a percepcionar a aprendizagem de LM como um contexto de desenvolvimento formativo que ultrapassa os contornos da língua em si mesma.

7.10 Português como língua estrangeira e segunda

Consideramos nesta secção os trabalhos referentes à aprendizagem da língua portuguesa em contextos em que não é língua oficial (LE), bem como naqueles em que, por ter esse estatuto, oferece uma exposição quase total à língua (L2).

O tema de PLE aparece em 1994, num trabalho que informa sobre a abordagem tridimensional (comunicativa, interlínguística e reflexiva), bem assim como sobre os princípios que presidiram à elaboração de módulos pedagógico-didácticos destinados à aprendizagem de PLE, no âmbito da equipa portuguesa do projecto GRIPIL (Ançã *et al.*, 1996).

Acentua-se, na segunda metade da década de 90, com uma série de estudos caracterizados por uma forte orientação diagnóstica, preparatória da elaboração de propostas didácticas, centrados em estudantes angolanos e, sobretudo, cabo-verdianos para os quais o Português é L2. Referem-se ao valor que os professores caboverdianos, em formação inicial, atribuem à norma linguística, concluindo que estes professores têm como norma de referência o português europeu e, particularmente, a variante de Lisboa (Ançã, 1995). Diagnosticam dificuldades ao nível da utilização dos tempos do passado (Ançã, 1997a), do plural dos nomes terminados em *ão* (Ançã, 1998), da utilização das preposições espaciais (Ançã, 1999f; 2000b; 2001a). Foram encontrados três tipos de dificuldades: interlínguísticas, intralinguísticas e ainda dificuldades provenientes de um certo tipo de E/A da gramática. Os valores aspectuais dos tempos do passado, as famílias de palavras e a formação de palavras foram os tópicos que suscitaram maiores dificuldades.

Numa outra publicação salienta-se que o ensino da gramática, em Cabo Verde, é tradicional, baseado na memória, centrado nas formas e não no sentido (Ançã, 1999e). Recomenda-se a construção de uma “gramática pedagógica” baseada numa “gramática da aprendizagem” e numa “gramática científica”, contextualizada na observação e descrição dos itinerários de aprendizagem, que são variáveis consoante o modo como se dá o contacto com a L2. Defende-se uma concepção de E/A cognitiva, de orientação metalinguística, metacomunicativa e metaprocessual que, ao incluir reflexão sobre o processo de aprendizagem da língua, proporcione aos alunos instrumentos que lhes permitam ultrapassar as dificuldades.

Quanto à FP, defende-se uma sólida preparação em Linguística Portuguesa e formação complementar no âmbito das aprendizagens e da aprendizagem de Português por um público específico.

O estatuto de uma Didáctica de PL2 (com especial incidência no E/A da gramática) é analisado pela mesma autora (Ançã, 1999a), que defende um ensino e uma aprendizagem directamente relacionados com o contexto (sócio)lingüístico e cultural em que ocorre. Mas este novo conceito de uma Didáctica de PL2 não se confina ao E/A fora de Portugal. Aplica-se ao contexto da nova realidade do ensino de Português, em Portugal⁸, onde é cada vez mais frequente a situação de PL2 a requerer a inclusão de aspectos culturais e de formação em Sociolinguística nos programas de formação docente (Ançã, 1999c). O problema aqui abordado está intimamente associado às questões da relação interlínguas e interculturas a que já aludimos.

O papel do texto literário na Didáctica de PLE e na abertura de horizontes culturais é também objecto de atenção (Pereira, 2001f).

7.11 Ensino de línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade

O tema do ensino de línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade (Jardim de Infância e 1º CEB) surge, no *corpus* estudado, em 1995, mas o interesse pela temática parece estar a acentuar-se no início do presente século. A investigação sobre o assunto é ainda muito incipiente. Predominam trabalhos de índole teórico-reflexiva e relatos críticos sobre práticas formativas e materiais didácticos.

Recusando-se uma abordagem curricular aditiva, nota-se uma grande preocupação pela interdisciplinaridade e salienta-se a dimensão formativa e a ligação a outros temas como a alteralidade e a multiculturalidade. Propõem-se princípios orientadores de uma DLE para estes níveis (Stretch-Ribeiro, 1998) e enfatiza-se a necessidade de incentivar mudanças na política educativo-lingüística (Stretch-Ribeiro, 2002).

A temática da FP é outra das preocupações. Reflecte-se sobre as particularidades do formato comunicativo nas aulas de francês para os primeiros anos, no que diz respeito ao espaço, tempo, códigos não verbais, ritmo, estruturação, multimodalidade, e considera-se que estas especificidades justificam a necessidade de investimento na formação de professores (Ferrão-Tavares, 1997d). Salienta-se a necessidade de compreensão, por parte dos professores, das possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e afectivo que

⁸ Números recentes, à data da elaboração do artigo, apontam para 17 535.

se abrem (Stretch-Ribeiro, 1998). Alerta-se para o papel que a reflexão sobre a prática pode desempenhar no desenvolvimento da competência profissional dos professores (Stretch-Ribeiro, 2000a) e relata-se uma intervenção, positiva, com professores estagiários destinada a promover a discussão do valor de uma prática reflexiva centrada nos modos e materiais de aprendizagem de ILE numa escola do 1º CEB (Sá-Correia, 1995).

No quadro do desenvolvimento do projecto JALING, cuja grande finalidade se prende com a sensibilização à diversidade linguística e cultural, tem a equipa da Universidade de Aveiro desenvolvido algumas experiências com alunos e professores do 1º CEB. Nesta linha, um estudo de intervenção, envolvendo as crianças e os seus professores (Andrade, Martins & Leite, 2002), refere que a biografia linguística assumiu especial destaque no desenvolvimento da competência linguística e metalinguística dos alunos e futuros professores do 1º CEB. Mais conclusões revelam, no caso das crianças, o aumento da presença da consciência da diversidade linguística e, no caso dos professores, desconstrução de ideias preconcebidas sobre as línguas e o seu ensino e a relativização de representações, tendo para isso contribuído o programa de formação assente em actividades de defesa da diversidade linguística em meio educativo (Pinho & Andrade, 2002).

Artigos de Ferrão-Tavares (2001a,c) apresentam, nos seus pressupostos e nas suas diferentes fases, uma disciplina de formação para o ensino precoce na licenciatura de 1º CEB, leccionada numa perspectiva accional destinada a promover as competências plurilingues e pluriculturais de formandos e seus futuros alunos.

A importância das representações dos professores justificou alguns estudos (Stretch-Ribeiro, 2000; Stretch-Ribeiro & Roso, 2001). Conscientes dos benefícios da antecipação da introdução, no currículo escolar, do estudo das LEs, dividem-se quanto à idade ideal para o início da aprendizagem: 3, 4 ou 5 anos. Pensam que a melhor maneira de explorar didacticamente a LE é através de actividades lúdicas, utilização de meios audio-visuais, intercâmbios educativos, contacto com locutores nativos e utilização de equipamento informático. Os educadores de infância sentem-se menos preparados para a tarefa do que os professores do 1º CEB.

Os materiais didácticos, que constituem outra das questões em estudo, são analisados nos seus tipos, funções, modos de exploração pedagógico-didáctica, critérios de selecção, construção e avaliação (Stretch-Ribeiro & Castro, 2001; Stretch-Ribeiro & Maia, 2001; Stretch-Ribeiro & Avença, 2001).

Numa investigação que, aliás, estabelece uma grande relação entre a língua e a cultura, analisam-se materiais de aprendizagem e práticas com eles relacionadas, desenvolvidas com base em contos infantis, e conclui-se que os contos infantis, pela riqueza cultural que apresentam, pela sua simbologia apelativa, pelos diferentes tipos de linguagem utilizados pelas diversas personagens, podem constituir um repertório de grande valor para a sensibilização precoce às línguas e culturas (Martins, 2000).

7.12 Formação de professores

Como já foi acentuado, a dimensão da formação dos professores está presente em praticamente todos os temas. Surge, todavia, uma série de trabalhos em que este tema assume, em si mesmo, grande centralidade. Referiremos apenas os aspectos mais salientes.

O tempo das grandes preocupações com a **Didáctica curricular** e a sua afirmação parece ter passado. Vemos nisso um indício da sua consolidação, já não se considerando necessário defender a sua presença nos currículos, nem caracterizar a “nova” disciplina, como acontecia nos anos 80.

Os estudos que aparecem, e são em pequeno número, incidem agora sobre as estratégias de formação, como os que se situam no quadro do projecto EURECA/DL na UA e que dão conta da evolução positiva dos alunos no sentido da autonomia de aprendizagem e de uma concepção de Didáctica como actividade reflexiva, após uma abordagem formativa, também ela de orientação reflexiva (Alarcão & colaboradores, 1993; 1994; 1995). Ainda no âmbito do mesmo projecto, relata-se uma prática curricular, de resultados positivos, em que se utiliza o diagnóstico de conhecimentos como estratégia de auto-formação, consciencialização e motivação (Junqueiro, 1995).

Um outro estudo, também na UA, dá conta de como, através da recolha e análise de depoimentos autobiográficos com alunos do 4º ano de licenciaturas (P/I e I/A), se pretendeu identificar traços comuns nas suas experiências linguísticas como falantes de línguas e, simultaneamente, consciencializá-los para o desenvolvimento da capacidade de transferir e relacionar conhecimentos e experiências linguísticas (Ançã & Alegre, 2002).

Numa reflexão teórica, enquadradora da formação curricular, comenta-se o novo perfil do professor de alemão em Portugal, no contexto sócio-educativo da reforma educativa, da reunificação alemã e da construção europeia

(Alarcão, 1996), e salienta-se a sua competência científico-pedagógica nas vertentes referencial, representativa, linguístico-comunicativa, pedagógico-didáctica e reflexiva. A competência curricular, a capacidade de reflectir sobre as suas próprias capacidades, de estabelecer e manter relações humanas, de gerir aprendizagens em grupos/turmas são salientadas por Harper *et al.* (2000) e Peralta & Metelo (2000).

Numa retrospectiva teorizante sobre a disciplina de Didáctica do Inglês na UA (Alarcão & Moreira, 1993), apoiada pela análise das respostas dos alunos a um questionário, traça-se e discute-se o percurso de evolução da referida disciplina, questiona-se a natureza da aparente dicotomia entre dois paradigmas de formação e explica-se o modo como uma componente de flexibilidade cognitiva permite estabelecer uma articulação conceptual entre conhecimento e acção e combina traços da racionalidade técnica e da racionalidade prática. A natureza holístico-integrativa da DL (nos aspectos da actuação e formação), a importância da análise de casos e a relevância da Teoria de Flexibilidade Cognitiva como suporte às estratégias de formação, são aspectos salientados por Moreira (1997).

No tocante ao **estágio pedagógico**, há todo um conjunto de publicações que se referem à utilização de estratégias de investigação-acção com professores estagiários a que fizemos referência no ponto 7. 2.

Para além destes, encontrou-se um estudo que caracteriza o professor estagiário de LM em termos de preocupações, anseios e expectativas e conclui pela existência de “uma preocupação geral em relação a aspectos de natureza científica e pedagógica, mas também uma grande ênfase nos aspectos humanos e relacionais, o que comprova a consciência da complexidade do acto pedagógico e do que significa ser professor e professor de língua materna” (Coimbra, Ferreira & Martins, 2001:59).

Finalmente, no âmbito da **formação contínua**, para além de referências várias a acções de formação em que se toma como objecto de formação o produto da investigação, deu-se já conta de um programa sistemático de formação contínua no âmbito da linha de investigação sobre a pedagogia para a autonomia na UM, aliás articulado com a formação inicial e a formação de supervisores (Vieira, 2002b).

Faltam ainda estudos sistemáticos que avaliem o impacte dessas formações na prática docente e na vida nas escolas. Mas cabe, neste contexto, referir o estudo de Araújo e Sá, Canha & Alarcão (2002), que analisa as motivações e

expectativas de três professores que, após o mestrado, conscientes dos efeitos negativos que a separação entre investigadores e professores provoca, se lançaram num projecto colaborativo que pretende conciliar investigação e acção.

7.13 Dimensão histórica da Didáctica e articulação de planos discursivos

Fizemos já referência a um trabalho que evidencia o caminho da DL, deslocando-se da especificidade da língua para a formação da competência plurilingue (Andrade & Araújo e Sá, 2001).

A dimensão histórica está também presente numa investigação etnográfica sobre as práticas em aula de LE em Portugal (Ferrão-Tavares, 1997e). O estudo, ainda em curso à data da publicação, desenvolve-se em três planos a partir do conceito de Didáctica apresentado por Galisson, um dos autores que exerceu maior influência sobre a conceptualização da área em Portugal: o plano didactológico (ou teórico); o plano didactográfico (de produção de materiais); e o plano do discurso didáctico (ou prático) que, no artigo em causa, se circunscreve ao período de domínio da abordagem comunicativa. As conclusões evidenciam uma falta de coerência entre o discurso teórico e a prática docente, desfasamento que se manifestou várias vezes ao longo da nossa análise.

Um mesmo pendor histórico, mas desta vez relativo aos modelos de FP, aparece em Ferrão-Tavares (1997a) que, através de análise documental, evidencia os papéis/funções de formadores e professores ao longo de vários modelos e identifica um conflito entre o discurso da formação (orientado para a autonomia do formando) e o discurso institucional (regulativo, impositivo, prescritivo).

De que forma os dados recolhidos pelas investigações podem ser utilizados e integrados durante e pela formação em didáctica, nomeadamente na didáctica curricular e no estágio, perguntam-se Andrade & Araújo e Sá (1994b). Defende-se que uma das prioridades da Didáctica é a integração entre a formação e a investigação, pois só assim se pode inovar ao nível das práticas. Propõe-se institucionalizar as relações, aproveitando, por exemplo o estágio pedagógico. Volvidos quase 10 anos, a realidade alterou-se e é cada vez maior o número de professores a frequentarem mestrados, nas universidades.

A história da disciplina de DL, associada ao percurso autobiográfico de um professor que se transformou em didacta, é ocasião para Ferrão-Tavares (2002c) afirmar que a DL tem uma efectiva presença institucional em Portu-

gal e se caracteriza pelos seguintes traços: dinâmica de modernidade dos estudos sobre o ensino de línguas; espaço de transformação e produção original, que cria instrumentos de investigação rigorosos e originais; vocação interventiva e de inovação; tentativa de integração dos práticos e interpretação das suas necessidades; busca de conexões e redes com outras disciplinas; atenção privilegiada a problemáticas locais com ênfase na aula e sua observação; problemáticas precisas, mas heterogéneas. Enfim, a DL procura o seu próprio caminho.

Estamos perante um estudo de opinião. É interessante confrontar esta opinião com os resultados da nossa análise que, orientados pelas nossas questões iniciais, em seguida se apresentam sob a forma de comentários finais.

8. Comentários finais

O objecto de estudo da DL, caracterizado pela sua complexidade e dinamismo, é bem patente na evolução e interligação temática. Apesar da existência, ainda, de certa dispersão, a análise realizada revela indícios de consolidação em redor dos processos de aprender línguas, que entre si interagem, e cuja aprendizagem, em situação escolar, é fortemente influenciada pela acção dos professores e regulada por documentos orientadores.

O aluno, aprendente activo, passou a estar no centro das atenções. Esta concepção implica novas atitudes e nova abordagem pelo que a FP, os estudos de intervenção, a inovação, a acção-investigação pelos e com os professores, a reflexão sobre as práticas assumem, neste momento, um papel de relevo.

A complexidade do objecto de estudo revela-se também nas múltiplas técnicas de abordagem investigativa. O carácter interventivo, social, accional, da investigação em DL vem envolvendo progressivamente os professores em processos de reflexão sistemática sobre as práticas e, ainda que em pequeno número, os professores são assumidos e assumem-se como investigadores ou co-investigadores. Porém, o elevado número de estudos de caso, alguns muito incipientes, se pode ser um factor contagiente de divulgação de boas práticas, necessita de um esforço de articulação e sistematização. O grande número de publicações que se registaram na categoria de trabalhos de índole mais teórica poderia induzir a conclusão de que a comunidade científica tem já consciência activa desta necessidade. Apesar de algumas excepções, não estamos ainda

perante uma realidade significativa, pois continuam a predominar os textos de opinião.

É patente a constituição de equipas e a sua implicação em projectos, muitos deles apoiados por agências financeiras, o que pode indicar existência e garantia de continuidade e rigor. É interessante salientar que os dois centros de investigação mais significativos (CIDTFF/UA e CIE/UM) não repetem temáticas, mas, abordando temáticas diferentes, completam-se. Interessante realçar igualmente que a consciencialização de uma Didáctica de Línguas está mais presente na UI de Aveiro, enquanto na UI da UM se mantém a ênfase na Didáctica específica de uma língua, nomeadamente PLM e ILE.

Identificou-se uma comunidade com identidade em que sobressai um conjunto de investigadores reconhecidos pelos seus pares e a DL como a principal área temática de referência. Comunidade que não perde, contudo, a ligação a disciplinas afins e a autores estrangeiros. Um aspecto negativo, a merecer atenção, é o pequeno número de publicações no estrangeiro e a fraca internacionalização da investigação portuguesa em DL. Um aspecto positivo, a merecer referência, é a existência de uma Revista de Didáctica das Línguas, a *Intercompreensão*, com dez volumes já publicados.

A análise evidenciou dois aspectos que se afiguram particularmente preocupantes: o desfasamento, apontado pelos trabalhos analisados, entre o discurso didáctico teórico e as práticas pedagógicas vigentes, por um lado e, por outro, a qualidade dos manuais e materiais de ensino, como mostram as análises manuseadas nesta pesquisa. Qualquer um destes aspectos deve merecer, parece-nos, a atenção da nossa comunidade.

O primeiro levanta questões que se prendem com os modos de fazer investigação e das relações que se estabelecem com a formação de professores, mas também com o modo como tem vindo a ser feita a divulgação das conclusões dos estudos e como os professores têm sido envolvidos na investigação. Trata-se fundamentalmente de uma lógica de sugestões pedagógico-didácticas "oferecidas" aos professores, geralmente divulgadas em actas de congressos e artigos de natureza científica. É muito grande o número de sugestões didácticas, prontas a serem consumidas, apresentadas à distância, como se o trabalho do investigador em didáctica se devesse quedar no discurso sugestivo-normativo, deixando aos professores a intervenção, desacompanhada, na ação. Por analogia com o percurso da pedagogia que, de uma pedagogia centrada no professor se orientou para uma pedagogia centrada, não diríamos

tanto no aluno, mas na interacção aluno/professor, também a investigação em DL poderia apresentar uma mais-valia se deixasse de ver os professores como destinatários e passasse a encará-los como co-construtores.

Volvemos agora a nossa atenção para a segunda preocupação acima enunciada. Com base nas investigações analisadas, atrevíamo-nos a dizer que, se os programas, de modo geral, apresentam níveis de qualidade reconhecidos, os manuais são alvo de muitas críticas negativas e, a avaliar pela influência que exercem sobre a acção pedagógica, será de admitir uma relação entre a qualidade do seu discurso regulador e as práticas vigentes da sala de aula, que, como ficou também patente, apresentam grandes fragilidades. É tempo de nos interrogarmos sobre a resposta que estamos a dar a este problema, pois pode residir aí um contributo para a inovação das concepções e práticas, mais eficaz do que as sugestões condensadas nos finais dos artigos científicos. Estava fora do âmbito deste trabalho a identificação dos investigadores em DL que são, simultaneamente, autores ou co-autores de manuais e outros materiais de apoio. Mas seria certamente interessante realizar esse levantamento. Estamos convictos de que encontrariam um pequeno número. Mas esse campo de intervenção acentuaria o carácter de desenvolvimento da inovação que nos parece inerente à investigação em DL.

Identificaram-se outras questões a merecerem a nossa atenção e que passamos a apresentar. Regista-se, por um lado, uma quase ausência de estudos relativos à aprendizagem de línguas no ensino superior. Mas também em espaços formativos, não escolares, espaços que hoje assumem grande importância. Por outro lado, os estudos sobre escrita e leitura, mas sobretudo sobre leitura, focalizam-se no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Parece legítima a pergunta sobre se, nomeadamente o 1º ciclo, não devia ser objecto da nossa atenção. E já agora, parece que todos nos esquecemos do 2º ciclo.

A terminar, reconhecemos o percurso de consolidação de uma comunidade científica na área disciplinar de DL, não obstante o nosso estudo se limitar ao universo das UI/FCT em educação e, portanto, não considerar os contributos (que os há) de outros investigadores. Esperamos para este estudo uma linha de continuidade. Esperamos também que o caminho a percorrer na DL acentue ainda mais a coerência, a interactividade e a qualidade da investigação e da sua disseminação. A este propósito, parece-nos importante alertar as entidades editoriais no sentido de uma maior clarificação entre revistas da especialidade e revistas de divulgação, com públicos definidos e dis-

cursos adequados. Estamos certos de que uma reflexão sobre políticas editoriais e uma acção concertada e rigorosa traria um grande contributo para o desenvolvimento da DL como área de investigação influenciadora da acção.

Referências não integradas no *corpus*

ABRANTES, P. (2001). *Curriculum nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

ALARCÃO, I. (1991). A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades. *Actas do 2º Encontro nacional de didácticas e metodologias de ensino* (pp. 299-311). Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALARCÃO, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 135-144). Porto Alegre: ARTMED.

ANDRADE, A.I. et al. (1993). *Caracterização da Didáctica das Línguas em Portugal. Da análise dos programas às concepções da disciplina*. Porto: SPCE.

BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BOGDAN, R.C. and BIKLEN, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.

CANHA, M. B. (2001). *Investigação em didáctica e prática docente. A recente pesquisa em Didáctica das Línguas Estrangeiras em Portugal e o impacto em estudos em Didáctica do Inglês Língua Estrangeira – a perspectiva dos seus autores*. Tese de mestrado não publicada, DDTE – Universidade de Aveiro.

CARDOSO, T. & ALARCÃO, I. (2003). Shifts in the Portuguese Teacher Education Research: the example of verbal interaction in language didactics. In <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003345.htm>. European Conference on educational research (ECER 2003) – European Educational Research Association, Hamburgo, Alemanha.

RÉSUMÉ

Dans cet article, il est envisagé de faire la caractérisation de la situation actuelle de la Didactique des Langues au Portugal, en prenant comme point de départ les travaux publiés, pendant les dix dernières années, par les chercheurs des Unités de Recherche en Sciences de l'Éducation, subventionnées par la Fondation pour la Science et la Technologie. Catégorisés selon les types d'étude, les thématiques, les objectifs, les cadres théoriques de référence, les rôles des participants, les conclusions et les suggestions présentées, les travaux relèvent du développement des compétences du langage et de l'apprentissage, de l'évaluation, de l'analyse des documents régulateurs, des politiques linguistiques européennes, de la relation inter-langues et inter-cultures, de l'interaction verbale, de l'apprentissage des langues et des technologies de l'information et de la

communication, des dimensions formatives de l'apprentissage des langues, du portugais langue étrangère et seconde, de l'enseignement de langues étrangères à l'école maternelle et à l'école primaire (premier cycle de l'enseignement de base), de la formation des professeurs, de la dimension historique de la didactique, de l'articulation entre les niveaux discursifs et l'influence des professeurs et finalement des documents régulateurs de l'enseignement. Les publications analysées révèlent l'existence d'une communauté entreprenante et marquée par de chercheurs avec une participation croissante à des projets en équipe.

ABSTRACT

Based on work published by researchers in the context of Research Units financed by the Foundation for Science and Technology, in the field of Educational Sciences, this paper aims to describe the state of the art of Language Didactics in Portugal. Seven categories of analysis were established: types of study, objectives, theoretical frameworks, participants' roles, conclusions, recommendations. The published work focuses on: development of language and learning competencies, evaluation, analysis of regulatory documents, European linguistic policies, relations between cultures and languages, verbal interaction, language learning and information technologies, formative dimensions of language learning, Portuguese as foreign and second language, early language education, teacher education, history of Didactics, articulation of research/practice/education, teachers and the influence of regulatory documents. The publications analysed reveal an active community of researchers and a growing involvement in team projects

ANEXO I

NÚMERO TOTAL DE UNIDADES DE INVESTIGAÇÃO NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO: 10
(MAIO 2003)

	Data de constituição
* Centro de Investigação – Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) – Universidade de Aveiro	1994
Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências (CIEFC) – Universidade de Lisboa	1994
* Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIEE) – Escola Superior de Educação de Lisboa	1994
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE) – Porto	1994
* Centro de Estudos da Criança (CESC) – Universidade do Minho	1996
* Centro de Investigação em Educação (CIE) – Universidade do Minho	2001
Centro de Psicopedagogia (CP) – Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	1998
Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação (CCPSF) – Universidade de Aveiro	1994
Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED) – Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências e Tecnologia	2000
* Unidade de I & D de Ciências da Educação (UIDCE) – Universidade de Lisboa	1994

* Número de Unidades em que há produção em Didáctica de Línguas.

ANEXO II

TIPOS DE ESTUDO

1. Descrição crítica de práticas didácticas

Trabalhos de investigação que descrevem criticamente práticas didácticas no ensino de línguas, com base em observação de sala de aula ou com base em questionários ou entrevistas respondidas por professores e/ou alunos. Incluem-se também nesta categoria relatos de experiências em que o investigador relata e analisa a sua própria experiência de ensino, *tomando como objecto*:

- *actividades efectivamente realizadas em sala de aula, conduzidas com certo controle e registadas em diários, gravações, textos próprios ou de alunos, etc.*
- *memórias de vida, contendo indicações específicas sobre procedimentos, instrumentos, problemas ou resultados de actividade de ensino em aula (excluem-se trabalhos de "histórias de vida" que não incluem indicações ou elementos sobre a prática didáctica do ensino/ aprendizagem de línguas).*

Ainda que tais investigações possam conter – como normalmente contêm – indicações de actividades didácticas que possam ser implementadas, o trabalho de investigação centra-se na descrição e análise de práticas de sala de aula no ensino de línguas. Por analogia, incluem-se neste tipo os trabalhos de investigação que descrevem criticamente práticas de formação de professores de línguas.

2. Análise de materiais didácticos e propostas de métodos de ensino de línguas

Trabalhos de investigação que analisam materiais didácticos de ensino de língua (métodos de ensino, material bibliográfico, material de ensino, programas de ensino televisivo ou por meios electrónicos etc.), focalizando o próprio material ou o seu uso em sala de aula ou a sua aplicação em turma experimental, podendo o material ter sido criado ou não pelo próprio investigador. Incluem-se também nesta categoria trabalhos de investigação em que o objectivo consiste em produzir métodos de ensino, com indicações de práticas didácticas aplicáveis ao ensino de língua. Ainda que tais propostas possam conter análises de práticas escolares ou de materiais/métodos didácticos, a sua essência é a apresentação de uma proposta de ensino (tipo método de alfabetização, método de leitura, construção de exercícios de leitura ou produção de textos, etc.). Nesta categoria integram-se também análise de materiais com potencial de utilização didáctica, como a televisão e as ferramentas informáticas.

Por analogia, incluem-se neste tipo os trabalhos de investigação que analisam ou apresentam materiais formativos para professores de línguas.

3. Estudos de intervenção

Trabalhos de investigação que relatam e analisam experiências, sistematicamente conduzidas, de actuação em sala de aula no ensino de línguas (o investigador assumindo a lecionação e condução das aulas, ou a lecionação permanecendo com o professor da turma, mas planeada antecipadamente pelo investigador com ou sem a participação do professor). Incluem-se nesta categoria também trabalhos de investigação que relatam e analisam experiências em cursos de formação inicial de professores (incluindo em estágio pedagógico) ou em formação contínua, com trabalho realizado junto aos professores de línguas visando a melhoria do ensino ou a implantação de propostas curriculares.

4. Reflexão teórica e ensaística no campo

Trabalhos de apresentação de ideias emanadas de investigações realizadas. Incluem-se nesta categoria trabalhos de síntese e ensaios focalizando temas relativos ao campo da didáctica das línguas e da formação de professores de línguas, bem assim como das suas relações com as demais ciências (Ciências da Educação, Linguística, Estudos Literários, Psicologia, História, Sociologia) contribuindo para a definição do campo de saberes, dos temas e objectos de estudo, das metodologias e da história de sua constituição. Incluem-se entre estas investigações, aquelas que estudam as consequências de teorias psicológicas, sociológicas, linguísticas etc. para a definição ou redefinição do campo da didáctica das línguas ou da actuação nesta área. Incluem-se nesta categoria também os trabalhos de análise do discurso regulador presente nos programas curriculares.

5. Análise de representações

Trabalhos de investigação que analisam as concepções e crenças de alunos e professores relativamente a temas e conteúdos relacionados com a DL e modos de ensinar e de aprender.

ANEXO III

LISTA DE PROJECTOS REFERIDOS

BARTHES – Base de Aprendizagem Relacional Temática: Hermenêutica, Estilística e Simbologia (Nacional). Coord.: António Moreira – Universidade de Aveiro
Ensinar a Escrever – Teoria e Prática. (Nacional)
Coord.: Fátima Sequeira – Universidade do Minho
Estatuto, Funções e História do Manual Escolar (JNICT/1) (Nacional).
Coord.: Rui Vieira de Castro – Universidade do Minho

EURECA/DL – Ensino Universitário Reflexivo, Chave para a Autonomia/Didáctica de Línguas (Nacional).

Coord.: Isabel Alarcão – Universidade de Aveiro

European Cooperation Programme Training the Trainers /Sócrates (Europeu).

GALANET – Site pour le développement de l'intécomprehension en langues romanes – SOCRATES/LINGUA (Europeu).

Coord. Nacional: Maria Helena Araújo e Sá

GALATEA – Desenvolvimento da Compreensão em Línguas Românicas (Europeu).

Coord. Nacional: Maria Helena Araújo e Sá – Universidade de Aveiro

GRIPIL – Groupe de Recherche et d'Ingénierie Pédagogique Interlangues – LINGUA (Europeu).

Coord. Nacional: Maria Helena Ançã – Universidade de Aveiro

GT-PA – Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia (Nacional).

Coord.: Flávia Vieira – Universidade do Minho

ILTE - Intercomprehension in Language Teacher Education - SOCRATES/LINGUA A (Europeu).

Coord.: Ana Isabel Andrade – Universidade de Aveiro

Interacção Verbal em Aula de Línguas (IIE, JNICT e FCT – PRAXIS) (Nacional).

Coord.: Carlos Galaricha – Universidade de Aveiro

JALING – Janual Linguarum – Uma Porta Aberta para as Línguas (Europeu).

Coord. Nacional: Ana Isabel Andrade – Universidade de Aveiro

LALE – Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras (Nacional)

Coord.: Ana Isabel Andrade & Maria Helena Araújo e Sá – Universidade de Aveiro

Literacias: Contextos, Práticas, Discursos (Nacional).

Coord.: Maria de Lourdes Dionísio – Universidade do Minho

Polyphonies – Sócrates/Língua A (Europeu).

Coord. Nacional: Clara Ferrão-Tavares – Instituto Politécnico de Santarém-ESE

Corpus em análise

Alarcão, I. (1993). Desenvolvimento curricular e línguas estrangeiras. Algumas questões a propósito dos novos programas de inglês para o 2º e 3º ciclos do ensino básico, em Portugal. In F. Sequeira (Org.), *Dimensões da educação em língua estrangeira* (pp.187-208). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.

Alarcão, I. (1996a). A construção do conhecimento profissional. In M. R. Delgado-Martins, M. I. Rocheta & D. R. Pereira (Orgs.), *Formar professores de português hoje* (pp.91-95). Lisboa: Edições Colibri.

Alarcão, I. (1996b). O outro lado da competência comunicativa: a do professor. *Revista da ESEVC*, vol. 1, 71-79.

Alarcão, I. (1996c). Professor de alemão nas escolas portuguesas em tempo de reforma educativa: que perfil? In J. Carecho & H. W. Huneke (Orgs.), *Aprender e/a ensinar alemão. Textos pedagógicos e didácticos*, 4, (pp.51-59). Coimbra: Faculdade de Letras.

Alarcão, I. (1996d). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp.173-189). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1997). Que valores na aprendizagem de uma língua estrangeira? In M. F. Patrício (Org.), *A escola cultural e os valores* (pp.693-699). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1999). Interacções em didáctica das línguas. In F. Vieira et al. (Orgs.), *Educação em línguas estrangeiras: investigação, formação e ensino. Actas do 1º Encontro nacional de didáctica/metodologia do ensino das línguas estrangeiras* (pp.15-80). Braga: Universidade do Minho.

Alarcão, I. (2001). Intercompreensão e cidadania europeia. Reflexões a propósito dos novos programas de inglês para o ensino secundário. *Intercompreensão*, 9, 53-63.

Alarcão, I. (2002). Didáctica e novas competências na formação de professores de línguas na Europa. *Intercompreensão*, 10, 65-69.

Alarcão, I. e colaboradores. (1993). Ensino universitário reflexivo, chave para a autonomia. O caso das didácticas específicas de línguas (materna e estrangeiras) na Universidade de Aveiro, Portugal. In L. Montero Mesa & J. M. Vez Jeremias (Orgs.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp.607-617). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.

Alarcão, I. & Moreira, A. (1993). Technical rationality and learning by reflecting on action in teacher education: dichotomy or complement? *Journal of Education for Teaching*, vol. 19, 1, 31-39.

Alarcão, I., Alegre, T., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Junqueiro, A., Moreira, A. & Sá, C. M. (1994). Da essência da didáctica ao ensino da didáctica. Projecto EURECA/DL na Universidade de Aveiro. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas. Actas do IV Colóquio da AFIRSE* (pp.247-262). Lisboa.

Alarcão, I. e colaboradores. (1995). A preparação dos professores para a autonomia na aprendizagem – o caso das didácticas específicas de línguas (materna e estrangeiras) na Universidade de Aveiro. In *Ciências da Educação: investigação e acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol. 1) (pp.225-233). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Alegre, T. & Alarcão, I. (2001): Traduzir em grupo – uma actividade pedagógica de consciencialização da língua. *Inovação*, vol. 14, 1 e 2, 111-134.

Albuquerque, F. (1997). Eu sei que nada sei: reflexão sobre a relutância dos pré-adolescentes perante a escrita. In L. Leite *et al.* (Orgs.), *Actas do 3º Encontro de didácticas/metodologias da educação* (pp.523-530). Braga: Universidade do Minho.

Almeida, C. Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. & Marques, D. (1999). Da observação da interacção verbal à sua reconstrução num contexto de formação inicial. In M. H. Araújo e Sá *et al.* (Orgs.), *Supervisão na formação – contributos inovadores. Actas do I Congresso nacional de supervisão* (pp.97-104). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Amaro, A. & Moreira, A. (2001). Quando as crianças contam histórias: compreensão dos processos de estruturação das histórias contadas por crianças do 1º C.E.B. para a construção de um guião de uma ferramenta informática. In P. Dias & C. Varela (Orgs.), *Actas da II Conferência internacional de tecnologias de informação e comunicação na educação, desafios 2001* (pp.115-141). Braga: Universidade do Minho.

Amaro, J. (1999). Sistema de aprendizagem por tutórias. In In F. Vieira *et al.* (Orgs.), *Educação em línguas estrangeiras: investigação, formação e ensino. Actas do 1º Encontro nacional de didáctica/metodologia do ensino das línguas estrangeiras* (pp.423-443). Braga: Universidade do Minho.

Amaro, J. (2002). Negotiating evaluation in the EFL classroom. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa & M. Paiva (Orgs.), *Pedagogy for autonomy and english learning. Proceedings of the 1st Conference of the working group – pedagogy for autonomy* (pp.87-98). Braga: Universidade do Minho.

Ançã, M. H. (1993a). Aspecto – espaço lacunar no ensino do português. In L. F. Barbeiro, E. Fonseca, C. Nobre & E. Machado (Eds.), *Ensino-aprendizagem da língua portuguesa* (pp.87-103). Leiria: ESEL-IPL.

Ançã, M. H. (1993b). Da concepção de língua aos objectivos do ensino do português. *O Professor*, 33, 55-63.

Ançã, M. H. (1994). Percursos de formas de imperfeito ao longo de um texto escrito. *Confronto com os tempos limítrofes. O Professor*, 37, 74-77.

Ançã, M. H. (1995). Normas e ensino. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 13, 58-64.

Ançã, M. H. (1997a). Dificuldades de aprendizagem em português-língua segunda: os tempos do passado. In A. Estrela *et al.* (Orgs.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino* (vol. 1) (pp.303-318). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ançã, M. H. (1997b). Português Na Nha Kurason. *Intercompreensão*, 6, 125-138.

Ançã, M. H. (1998). Limão/limões e outros plurais (Em torno do ensino do português em Cabo Verde). *Palavras*, 13, 29-35.

Ançã, M. H. (1999a). Pode parar o táxi junto daquele carro azul? In *Actas do II Encontro nacional da APP: aprendendo a ensinar português* (pp.117-128). Lisboa: APP.

Ançã, M. H. (1999b). Tipologia de dificuldades de estudantes cabo-verdianos em língua portuguesa. In *Investigar e formar em educação. Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol. 1) (pp.427-434). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ançã, M. H. (1999c). Português – Da língua materna à língua segunda. *Noesis*, 51, 14-16.

Ançã, M. H. (1999d). Descontinuidades no ensino do português em Cabo Verde. In A. M. Martinho (Org. e Coord.), *África: investigações multidisciplinares* (pp.9-22). Évora: NUM.

Ançã, M. H. (1999e). Dificuldades de aprendizagem e ensino da língua. In *VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa* (vol. 1) (pp.323-332). Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau.

Ançã, M. H. (1999f). Ensinar as preposições em português-língua segunda (referência a Cabo Verde). *Palavras*, 16, 53-64.

Ançã, M. H. (1999g). *Ensinar português – entre mares e continentes*. Cadernos Didácticos - Série Línguas, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ançã, M. H. (2000a). Conhecimentos em português – língua segunda (Cabo Verde e Angola). In *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V Congresso internacional de didáctica e da língua e da literatura* (vol. 2) (pp.1031-1042). Coimbra: Livraria Almedina.

Ançã, M. H. (2000b). Trocar as cores às preposições. In *Actas do IX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa* (pp.115-128). Maputo: Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

Ançã, M. H. (2001a). Preposições e ensino do português a Cabo-verdianos. *Inovação*, 14, 1-2, 135-147.

Ançã, M. H. (2001b). Vamos dar aulas em português. *Noesis*, 59, 38-49.

Ançã, M. H. (2002a). A Língua Portuguesa em África. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 2, 14-24.

Ançã, M. H. (2002b). Cabo Verde: da aprendizagem do português ao (re)encontro do crioulo. In F. Massa (Org.), *Cap-Vert, 25 ans. Actes du Colloque international organisé par le laboratoire EDPAL* (pp.87-92). Rennes: Université Haute-Bretagne.

Ançã, M. H., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Bendiha, U., Junqueiro, A., Miranda, A., Moreira, A. & Rocha, M. N. (1996). Desenvolvimento de competências de aprendizagem do português língua estrangeira: algumas sugestões práticas. In *Actas do 1º Encontro nacional dos centros de línguas do ensino superior* (pp.55-72). Bragança: APOCLES e Instituto Politécnico de Bragança.

Ançã, M. H. & Alegre, T. (2002). A consciencialização linguística na formação de professores de línguas: o exemplo do português língua materna e do alemão língua estrangeira. In *Igualdade e diversidade na educação, Anais do XI ENDIPE* (pp.1-14). Goiânia: (editado em CD-ROM).

Andrade, A. I. (1995). O recurso à língua materna em aula de língua estrangeira. In *Ciências da Educação: investigação e acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol. 2) (pp.599-603). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Andrade, A. I. (1999). Práticas didácticas de recurso à língua materna: invariantes e especificidades de sala de aula. In F. Vieira et al. (Org.), *Educação em línguas estrangeiras: investigação, formação, ensino. Actas do 1º Encontro nacional de didáctica/metodologia do ensino das línguas estrangeiras* (pp. 135- 154). Braga: Universidade do Minho.

Andrade, A. I. (2000). Análise das práticas bilingues na sala de aula dos professores de francês língua estrangeira. In M. H. Araújo e Sá (Org.), *Investigação em didáctica e formação de professores* (pp.55-74). Porto: Porto Editora.

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1993). O desenvolvimento da autonomia em LE. Contributos para a compreensão de um conceito-chave nos novos programas de francês. In F. Sequeira (Org.), *Dimensões da educação em língua estrangeira* (pp.155-166). Braga: Universidade do Minho.

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1994a). Da competência linguística à competência comunicativa: para uma construção de itinerários de ensino-aprendizagem. *Confluências*, 10, 135-162.

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1994b). Para uma integração dos discursos da didáctica. *Revista Portuguesa de Educação*, 7, 81-93.

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1999a). A intercompreensão em línguas românicas: propostas didácticas no quadro do programa GALATEA. In A. Ikor, C. Conceição & M. Cabral de Sousa (Orgs.), *Plurilinguismo e ensino* (pp.147-159). Faro: Universidade do Algarve.

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1999b). Atitudes e representações de locutores portugueses face às línguas: um lugar para as línguas estrangeiras. *Intercompreensão*, 7, 63-79.

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14, 1-2, 149-168.

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2002). *Processos de interacção verbal em aula de línguas. Observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Andrade, A. I. & Moreira, G. et al. (2002). Intercomprehension in Language Teacher Education: propostas para o desenvolvimento da competência plurilingue. *Intercompreensão*, 10, 51-64.

Andrade, A. I., Martins, F. & Leite, F. (2002). Práticas actuais e perspectivas futuras – a biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem da LE. *Educação & Comunicação*, 7, 76-85.

Andrade, A. I., Moreira, G., Martins, F. & Pinho, A. S. (2002). Da identificação das funções a estatutos das línguas ao gosto por novas experiências linguístico-comunicativas. In A. I. Andrade (Coord), *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaço. Anais do X Endipe* (pp.1-17). Rio de Janeiro: UERDJ – Faculdade de Educação.

Araújo e Sá, M. H. (1993). 'Je connais tes difficultés et j'en fais mon discours', ou l'auto-régulation du discours de l'enseignant d'après la représentation des difficultés d'apprentissage. In *Les Pratiques de Classe en Langue Etrangère. Discours Descriptifs, Outils d'Analyse, Normes et Evolutions, Facteurs de Variation. 3ème Colloque International ACEDLE* (pp.211-246). Saint-Cloud: Ecole Nationale Supérieure de Saint-Cloud.

Araújo e Sá, M. H. (1994). Les échanges pédagogiques sollicités par les apprenants dans des situations pédagogiques guidées. In J.C. Pochard (Ed.), *Profils d'Apprenants. Actes du IXe Colloque International Acquisition d'une Langue Etrangère: Perspectives et Recherches* (pp. 251-269). Saint-Etienne : Université de Saint-Etienne.

Araújo e Sá, M. H. (1998). La didactique des langues dans le champ des sciences du langage: illustrations d'un dialogue à propos d'une recherche sur les échanges verbaux initiés par les apprenants en classe de FLE. In C. Springer (Ed.), *Actes du 2e Colloque de la Confédération Française de la Linguistique Appliquée, Les Linguistiques Appliquées et les Sciences du Langage* (pp. 4-19). Strasbourg : Université Strasbourg II.

Araújo e Sá, M. H. (1999). Investigação, formação e ensino: elementos para uma definição de espaços de diálogos possíveis. In F. Vieira et al. (Orgs.), *Educação em línguas estrangeiras: investigação, formação e ensino. Actas do 1º Encontro nacional de didáctica/metodologia do ensino das línguas estrangeiras* (pp.509-522). Braga: Universidade do Minho.

Araújo e Sá, M. H. (2000). Percursos em didácticas das línguas. Da observação da interacção pedagógica às propostas de formação profissional. In M. H. Araújo e Sá (Org.), *Investigação em didáctica e formação de professores* (pp.119-142). Porto: Porto Editora.

Araújo e Sá, M. H. (2002). Interrogações a propósito do conceito de 'competência para comunicar'. *Intercompreensão*, 10, 129-137.

Araújo e Sá, M. H. & Canha, M. B. (2002). Problema não é a língua, o que eu não entendo é este mundo daqui: a formação de professores para a competência da comunicação intercultural. In *Igualdade e diversidade na educação. Anais do XI Endipe* (pp.1-18). Goiânia: (editado em CD-ROM).

Araújo e Sá, M. H. & Melo, S. (2002). Internet and plurilingual learning – chats in the development of intercomprehension in romances languages. In A. Méndez Vilas, J. A. Mesa González, & M. I. Zaldívar (Coords.), *Information society and education: monitoring a revolution. Proceedings of ICTE2002* (pp.1499-1503). Junta de Extremadura: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

Araújo e Sá, M. H. & Páscoa, T. (2002) Entre línguas e culturas: uma abordagem da competência de comunicação intercultural em contexto escolar. In *A comunicação entre culturas. Actas do 1º Colóquio Intercultural*. Almada: Instituto Piaget (editado em CD-ROM).

Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B. & Alarcão, I. (2002). *Collaborative dialogues between teachers and researchers – a case study*. Paper presented at the European Conference on educational research (in Education-line <http://www.leeds.ac.uk/educol/beia.htm>). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Azevedo, F. (1997). A teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco: contributos para uma didáctica da leitura do texto estético. In L. Leite et al. (Orgs.), *Actas do 3º Encontro de didácticas/metodologias da educação* (pp.555-562). Braga: Universidade do Minho.

Azevedo, F. (1999). Língua materna, mestria linguística e manuais escolares. In R. Castro, A. Rodrigues, A. Silva & M. Sousa (Orgs.), *Manuais escolares-estatuto, funções, história* (pp.89-93). Braga: Universidade do Minho.

Barbosa, I. & Paiva, M. (2002). Action research – a way to teacher and learner autonomy? In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa & M. Paiva (Orgs.), *Pedagogy for autonomy and english learning. Proceedings of the 1st Conference of the working-group – pedagogy for autonomy* (pp.25-36). Braga: Universidade do Minho.

Begini, L., Ferrão-Tavares, C., Costanzo, E. & Ferreira, F. (1998). Pour une formation européenne des formateurs en langues: démarche actionnelle et multimodalité. *Intercompreensão*, 7, 37-47.

Branco, G. & Moreira M. A. (1996). How do FL teachers perceive their role as transmitters of culture? In M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro (Eds.), *Teacher training and values education* (pp.583-595). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Carvalho, J. A. Brandão (1993a). Evolução sintáctica na escrita e desenvolvimento cognitivo. In F. Sequeira (Org.), *Linguagem e desenvolvimento* (pp.59-63). Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. Brandão (1993b). A importância da consciencialização da situação de comunicação no acto de escrita. In L. F. Barbeiro, E. Fonseca, C. Nobre & E. Machado (Eds.), *Ensino-aprendizagem da língua portuguesa* (pp.133-137). Leiria: ESEL-IPL.

Carvalho, J. A. Brandão (1997). O processo de escrita e as práticas de escrita na aula de língua materna. In L. Leite et al. (Orgs.), *Actas do 3º Encontro de didácticas/metodologias da educação* (pp.499-505). Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. Brandão (1999a). *O ensino da escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. Brandão (1999b). A escrita nos manuais de Língua Portuguesa. Objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação. In R. Castro, A. Rodrigues, A. Silva & Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. Brandão (2001a). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. Brandão & A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a escrever. Teoria e prática. Actas do Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita* (pp.73-92). Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. Brandão (2001b). Tipologias do escrito: a sua abordagem no contexto do ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In *II Jornadas científico-pedagógicas de português* (pp.89-99). Coimbra: Livraria Almedina.

Castro, R. (1997a). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Castro, R. (1997b). A educação linguística: objectivos, conteúdos e contextos de realização. In L. Leite et al. (Orgs.), *Actas do 3º Encontro de didácticas/metodologias da educação* (pp.437-453). Braga: Universidade do Minho.

Castro, R. (1998a). A tomada da palavra na interacção verbal: contributos para a sua análise. In R. Castro & M^a L. Sousa (Orgs.), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp.242-252). Braga: Angelus Novus.

Castro, R. (1998b). O português no currículo. Uma abordagem diacrónica. In R. Castro & M^a L. Sousa (Orgs.), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp.9-38). Braga: Angelus Novus.

Castro, R. (1998c). A leitura e a escrita em contexto escolar: para a caracterização de um campo de investigação. In R. Castro & M^a L. Sousa (Orgs.), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp.39- 54). Braga: Angelus Novus.

Castro, R. (1998d). O texto gramatical escolar: entre a polifonia e a intransitividade discursiva. In R. Castro & M^a L. Sousa (Orgs.), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp.149-174). Braga: Angelus Novus.

Castro, R. (1998e). Para a análise do discurso pedagógico. Um estudo das representações formais da língua em programas de português. In R. Castro & M^a L. Sousa (Orgs.), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp.175- 182). Braga: Angelus Novus.

Castro, R. (1998f). A interacção verbal em contexto pedagógico. Algumas categorias de análise. In R. Castro & M^a L. Sousa (Orgs.), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp.182- 222). Braga: Angelus Novus.

Castro, R. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português. In R. Castro, A. Rodrigues, A. Silva & M. Sousa (Orgs.), *Manuais escolares - estatuto, funções, história* (pp.189-196). Braga: Universidade do Minho.

Castro, R. (2000). De quem é esta gramática? Acerca do conhecimento gramatical escolar. In *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V Congresso internacional de didáctica e da língua e da literatura* (vol. 1) (pp.141-151). Coimbra: Livraria Almedina.

Castro, R. & Sousa, M^a L. (1993). Os novos programas de Português – algumas notas. In L. F. Barbeiro, E. Fonseca, C. Nobre & E. Machado (Eds.), *Ensino-aprendizagem da língua portuguesa* (pp.185-200). Leiria: ESEL-IPL.

Castro, R. & Sousa, M^a L. (1996). World and language through exempla. A discourse analysis of pedagogic texts. In E. R. Pedro (Ed.), *Proceedings of the 1st international Conference on discourse analysis* (pp.73-86). Lisboa: Colibri/Associação Portuguesa de Linguística.

Castro, R. & Sousa, M^a L. (1998). Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa. In R. Castro & M^a L. Sousa (Orgs.), *Linguística e educação* (pp.43-69). Lisboa: Edições Colibri/Associação Portuguesa de Linguística.

Coimbra, R. L., Ferreira, A. M. & Martins, F. (2001). Quem tem medo do estágio? Contributos para a definição do perfil do estagiário de português da UA. In A. S. Lobo & P. Feytor Pinto (Coord.), *Professores de português: quem somos? Quem podemos ser? Actas do IV Encontro nacional de professores de português* (pp.55-62). Lisboa: APP/ ESEL.

Costa, A., Tormenta, J. R., Pereira, M. L. A. & Terrasêca, M. M. (1996). Manuais escolares de língua materna: modos de pensar e modos de ser. In A. Teodoro & R. Páscoa (Orgs.), *Professor/a: uma profissão em mutação? Actas do 1º Congresso do fórum educação*, (pp.187-202). Lisboa: Fórum Educação.

Ferrão-Tavares, C. (1997a). Didáctica e formação de professores. In L. Leite *et al.* (Orgs.), *Actas do 3º Encontro de didácticas/metodologias da educação* (pp.991-1002). Braga: Universidade do Minho.

Ferrão-Tavares, C. (1997b). Didacticidade do discurso dos media. In L. Leite *et al.* (Orgs.), *Actas do 3º Encontro de didácticas/metodologias da educação* (pp.637-651). Braga: Universidade do Minho.

Ferrão-Tavares, C. (1997c). La classe de suggestopédie: un lieu exotique qui merite un nouveau détour. *Intercompreensão*, 6, 139-156.

Ferrão-Tavares, C. (1997d). La communication en classe de français précoce: quelles différences par rapport aux autres classes? In E. Calaque (Ed.), *L'enseignement précoce du français langue étrangère - bilan et perspectives* (pp.50-59). Grenoble: Université Stendhal.

Ferrão-Tavares, C. (1997e). Les approches communicatives: doutes et certitudes. *Línguas Vivas*. Federação Nacional das Associações de Professores de Línguas Vivas. 27-42.

Ferrão-Tavares, C. (1998). La télévision et le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles. In I. Durousseau (Ed.), *La Réception de la télévision* (pp.86-107). Copenhague: Institut Français de Copenhague.

Ferrão-Tavares, C. (1999a). As línguas num contexto europeu. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico* (pp.25-37). Porto: Porto Editora.

Ferrão-Tavares, C. (1999b). L'observation du non verbal en classe de langue. *Études de Linguistique Appliquée*, 114, 154-170.

Ferrão-Tavares, C. (1999c). Para a construção de um programa accional de formadores europeus de línguas. In Araújo e Sá, M. H. *et al.* (Orgs.), *Supervisão na formação – contributos inovadores. Actas do I Congresso nacional de supervisão* (pp.190-196). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ferrão-Tavares, C. (1999d). Voyages au coeur de la suggestopédie. *Le Français Dans le Monde*, 307, 39-42.

Ferrão-Tavares, C. (1999e). Zonas de proximidade entre a televisão e a escola: um eixo de investigação. In *Actas do 2º Encontro internacional Artibytes* (pp.25-33). Santarém: ESES.

Ferrão-Tavares, C. (1999f). Perfil comunicativo do cidadão europeu: uma leitura do documento "Les langues vivantes". In F. Vieira *et al.* (Orgs.), *Educação em línguas estrangeiras: investigação, formação e ensino. Actas do 1º Encontro nacional de didáctica/metodologia do ensino das línguas estrangeiras* (pp.81-96). Braga: Universidade do Minho.

Ferrão-Tavares, C. (2000a). Novas competências para ensinar, mais caminhos a percorrer. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.), *Inovação, currículo e formação* (pp.27-42). Porto: Porto Editora.

Ferrão-Tavares, C. (2000b). Regards croisés sur la classe de langue et la télévision. *Études de Linguistique Appliquée*, 117, 97-107.

Ferrão-Tavares, C. (2001a). A formação de professores plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas. Apresentação de um caso. *Inovação*, vol. 14, 1 e 2, 191-212.

Ferrão-Tavares, C. (2001b). Dos textos do Conselho da Europa aos programas de Francês no ensino secundário. *Intercompreensão*, 9, 65-77.

Ferrão-Tavares, C. (2001c). Former des enseignants plurilingues pour l'enseignement précoce: des enjeux aux propositions d'action. *Les Langues Modernes*, 1, 47-53.

Ferrão-Tavares, C. (2001d). Variations autour de la culture ou des cultures. *Revista de Letras*, 6, vol. 12, 163-181.

Ferrão-Tavares, C. (2002a). Aprender é viajar. *Educação & Comunicação*, 7, 220-229.

Ferrão-Tavares, C. (2002b). L'approche actionnelle est-elle arrivée? *Intercompreensão*, 10, 95-104.

Ferrão-Tavares, C. (2002c). Practicien cherche discipline pour devenir chercheur – la didactique des langues au Portugal: une discipline jeune et nécessaire. *Études de Linguistique Appliquée*, 127, 361-372.

Ferrão-Tavares, C., Valente, T. & Roldão, M^a C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: língua estrangeira*. Lisboa: IIE.

Ferrão-Tavares, C. et al. (1998). *Polyphonies. La formation des formateurs de langues en Europe*. Paris: CIRRIMI, Universidade de Paris III – Sorbonne.

Gaspar, A. (1993). Empowering language teacher education through metacognition. In F. Sequeira (Org.), *Dimensões da educação em língua estrangeira*, (pp.117-125). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Harper, F., Bliesener, U., Daems, W., Koster, K., Medernach, N., Metelo, A., Peralta, H. & Wengler, A. (2000). Foreign language teacher abilities. In U. Bliesener (Ed.), *Training the trainers - theory and practice of foreign language teacher education* (vol. 5) (pp.37-47). Köln: International Business Communication.

Junqueiro, J. A. (1995). O diagnóstico como estratégia para a autonomia formativa dos alunos-futuros professores de latim. In *Actas As línguas clássicas – investigação e ensino* (pp.80-98). Coimbra: Faculdade de Letras.

Malhado M. & Moreira, M. A. (1999). Towards reflective supervision: a collaborative action research project. In B. De Decker & M. Vanderheiden, *Proceedings of the TDTR 4 Conference*. Leuven: Centrum voor Levende Talen. (editado em CD-ROM).

Marques, I. (1998). How can you prepare teachers to encourage learner independence? *Independence*, 21, 21-22.

Marques, I. (1999). Ler na aula de LE: autenticidade e regulação processual. In F. Vieira et al. (Orgs.), *Educação em línguas estrangeiras: investigação, formação e ensino. Actas do 1º Encontro nacional de didáctica/metodologia do ensino das línguas estrangeiras* (pp.473-484). Braga: Universidade do Minho.

Marques, I. (2000). From teacher autonomy to learner autonomy – an action-research project. In R. Ribé (Ed.), *Developing learner autonomy in foreign language learning* (pp.169-183). Barcelona: PPU.

Marques, I. (2001). O discurso da supervisão na formação reflexiva de professores estagiários. In B. D. da Silva & L.S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso galaico-português de psicopedagogia* (vol 2) (pp.547- 554). Braga: Universidade do Minho.

Martins, F. (2000). Contos infantis e sensibilização às línguas estrangeiras no 1º ciclo. In *Actas do 2º Encontro nacional de investigadores em leitura, literatura infantil e ilustração* (pp.97-104). Braga: Universidade do Minho.

Melo, S. (2002). Análise da relação do sujeito com as línguas: que objectivos, que instrumentos, que implicações? In painel *Do estudo da relação sujeito-línguas à concepção de novas práticas didácticas. Anais do XI Endipe*. Goiânia: (editado em CD-ROM).

Moreira, A. (1993). Conectores conjuntivos adversativos em LM e LE e problemas de compreensão em leitura. In F. Sequeira (Org.), *Dimensões da educação em língua estrangeira* (pp.127-155). Braga: Universidade do Minho.

Moreira, A. (1997). Da desconstrução científica à reconstrução científico-pedagógica. In L. Leite et al. (Orgs.), *Actas do 3º Encontro de didácticas/metodologias de educação* (pp.980-984). Braga: Universidade do Minho.

Moreira, A. & Alarcão, I. (1996). A utilização de hipermedia em formação de professores. *Intercompreensão*, 5, 95-107.

Moreira, M. A. (1994). Using discussions of technique/procedure-sequences in post-observation meetings. *The Teacher Trainer*, vol. 8, 2, 12-13.

Moreira, M. A. (1995). Auto-avaliação em línguas estrangeiras. In *Ciências da Educação: investigação e acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol. 1) (pp.623-627). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Moreira, M. A. (1997a). Funções da interacção verbal em contexto pedagógico. *Communicare - Revista de Comunicação*, 2, 17-24.

Moreira, M. A. (1997b). Uma experiência de investigação-acção. In L. Leite et al. (Orgs.), *Actas do 3º Encontro de didácticas /metodologias da educação* (pp.1113-1115). Braga: Universidade do Minho.

Moreira, M. A. (1999a). A investigação-acção na supervisão de professores de línguas: potencialidades e constrangimentos. In F. Vieira et al. (Orgs.), *Educação em línguas estrangeiras. Investigação, formação, ensino. Actas do 1º Encontro nacional de didáctica/metodologia do ensino das línguas estrangeiras* (pp.289-302). Braga: Universidade do Minho.

Moreira, M. A. (1999b). Não olhar por olhar... Para uma formação reflexiva do professor-estagiário pela investigação-acção. In M. H. Araújo e Sá et al. (Orgs.), *Supervisão na formação – contributos inovadores. Actas do I Congresso nacional de supervisão* (pp.157-169). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moreira, M. A. (2000). Para inovação das práticas supervisivas. Um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.), *Inovação, currículo e formação* (pp.139-149). Porto: Porto Editora.

Moreira, M. A. (2001a). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Moreira, M. A. (2001b). Formar formadores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso galaico-português de psicopedagogia* (vol. 2) (pp.663-674). Braga: Universidade do Minho.

Moreira, M. A. (2002). A investigação-acção na supervisão em ensino do inglês. *Inovação*, 15, 1-2-3, 45-60.

Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.121-138). Porto: Porto Editora.

Moreira, M. A. & Ferreira, P. (2002). Analysing learning tasks: materials for teacher development. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa & M. Paiva (Orgs.), *Pedagogy for autonomy and english learning. Proceedings of the 1st Conference of the working-group –pedagogy for autonomy* (pp.109-120). Braga: Universidade do Minho.

Paiva, M. (2001). A observação colaborativa no desenvolvimento de projectos de investigação-acção. In B. D. da Silva & L.S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso galaico-português de psicopedagogia*, (vol. 2) (pp.559-563). Braga: Universidade do Minho.

Pedro, L. & Moreira, A. (2000). Os hipertextos de flexibilidade cognitiva e a planificação de conteúdos didácticos: um estudo com (futuros) professores de línguas. *Revista de Enseñanza y Tecnología*, 19, 29-35.

Peralta, H. & Alves, F. (2000). Portugal – a post-lesson observation discussion. In U. Bliesener (Ed.), *Training the trainers – theory and practice of foreign language teacher education* (vol. 5) (pp.199-209). Köln: International Business Communication.

Peralta, H. & Metelo, A. (2000). Core competences. In U. Bliesener (Ed.), *Training the trainers – theory and practice of foreign language teacher education* (vol. 5) (pp.89-92). Köln: International Business Communication.

Pereira, M. L. A. (1996a). Pedagogia da escrita: das prescrições curriculares ao dizer da prática. In P. Feytor Pinto (Org.), *Actas do I Encontro de professores de português* (pp.36-50). Lisboa: APP.

Pereira, M. L. A. (1996b). Texto argumentativo: modos de trabalho didáctico na aula de língua materna. *Rumos*, 10, 6-7.

Pereira, M. L. A. (1999a). (Alguns) temas e problemas da (investigação em) didáctica da escrita. *Revista de Letras – UTAD*, 4, 335-349.

Pereira, M. L. A. (1999b). Para um ensino da escrita regulado pela avaliação. In P. Feytor Pinto (Org.), *Actas do III Encontro de professores de português* (pp.87-101). Lisboa: APP.

Pereira, M. L. A. (2000a). A escrita do “diário de leituras”. Porque há razões para a escrita que a razão escolar tem de conhecer. *Palavras*, 18, 19-33.

Pereira, M. L. A. (2000b). A mudança no ensino da escrita: diversificar sem dispersar. In *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V Congresso internacional de didáctica e da língua e da literatura* (vol. 2) (pp.1086-1097). Coimbra: Livraria Almedina.

Pereira, M. L. A. (2000c). *Escrever em português. Didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa.

Pereira, M. L. A. (2001a). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim (Org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp.35-49). Porto: Porto Editora.

Pereira, M. L. A. (2001b). O ensino e a aprendizagem da escrita. Algumas opções didácticas. In *Homenagem a Sophia de Mello Breyner Anderson. Actas do 5º Encontro de professores de português*: (pp.56-70). Porto: Areal Editores.

Pereira, M. L. A. (2001c). Os excluídos da escrita escolar. Outras razões para o João(zinho) (não) saber escrever. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 99-115.

Pereira, M. L. A. (2001d). Três retratos-tipo de professores de escrita. Contribuindo para o conhecimento da acção didáctica em português. In A. S. Lobo & P. Feytor Pinto (Coord.),

Professores de português: quem somos? Quem podemos ser? Actas do IV Encontro nacional de professores de português (pp.139-145). Lisboa: APP e ESEL.

Pereira, M. L. A. (2001e). Viver a escrita em Português. *Noesis*, 59, 41-44.

Pereira, M. L. A. (2001f). Os textos literários na aula de Português língua estrangeira ou a necessária invenção da estranheza em Didáctica de Línguas. *Cadernos de PLE*, 1, 44-62.

Pereira, M. L. A. (2001g). *Para uma didáctica textual – tipos de textos/tipos de discurso e ensino do português*. Aveiro: CIFOP/Universidade de Aveiro.

Pereira, M. L. A. (2002a). Aprender a escrever e trabalho do sujeito. De fio a pavio na construção da razão gráfica. *Aprender*, 26, 49-54.

Pereira, M. L. A. (2002b). Leitura literária e ensino da língua escrita. Notas para a construção de um dispositivo didáctico-pedagógico na fronteira. In *Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura* (pp.221-231). Granada: Universidade de Granada.

Pereira, M. L. A. (2002c). *Das palavras aos actos – ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pereira, M. L. A. (2002d). Argumentar no ensino (mais) básico – uma questão didáctica ao serviço da literacia. In M. Nazaré Trindade (Coord.), *Literacia e cidadania: convergências e interfaces* (pp. 1-8). Évora: Universidade de Évora (editado em CD-ROM).

Pinho, A. S. & Andrade, A. I (2002). A biografia linguística na sensibilização à diversidade linguística e cultural: uma estratégia na formação inicial de professores. In *Igualdade e diversidade na educação. Anais do XI ENDIPE* (pp.1-7). Goiânia: (editado em CD-ROM).

Remídio, L., Fernandes, I. S., Paiva, M. & Sousa, M. (2002). Developing teacher and learner autonomy: a case study. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa & M. Paiva (Orgs.), *Pedagogy for autonomy and english learning. Proceedings of the 1st Conference of the working-group – pedagogy for autonomy* (pp.37-41). Braga: Universidade do Minho.

Rodrigues, A. (1996). A leitura de literatura no ensino secundário: estatuto e funções dos livros para-escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, 9, 61-88.

Rodrigues, A. (1997). Contributo para a caracterização da disciplina de português no ensino secundário: literatura e “leituras padronizadas”. In L. Leite et al. (Orgs.), *Actas do 3º Encontro de didácticas/metodologias da educação* (pp.455-465). Braga: Universidade do Minho.

Rodrigues, A. (1999). Das configurações do manual às representações de literatura. In R. Castro, A. Rodrigues, A. Silva & M^a L. Sousa (Orgs.), *Manuais escolares - estatuto, funções, história* (pp.423-440). Braga: Universidade do Minho.

Rodrigues, A. (2000a). A biblioteca escolar e os programas de português. In F. Sequeira (Ed.), *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar* (pp.43-50). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rodrigues, A. (2000b). Representações de leitura do texto literário em contexto escolar. In *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V Congresso internacional de didáctica e da língua e da literatura* (vol. 1) (pp.241-253). Coimbra: Livraria Almedina.

Rodrigues, A. (2000c) *O ensino da literatura no ensino secundário. Uma análise de manuais para-escolares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sá, C. M. (1996). *O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de língua materna face aos novos programas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (1997a). Can we teach with comics? In J. Cantero, A. Mendoza & C. Romea (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas do IV*

Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp.885-888). Barcelona: Universidade de Barcelona/SEDLL.

Sá, C. M. (1997b). Investigar para reflectir - reflectir para formar. In L. Leite et al. (Orgs.), *Actas do 3º Encontro de didácticas/metodologias da educação* (pp.984-989). Braga: Universidade do Minho.

Sá, C. M. (1997c). Narrativa, banda desenhada e ensino do português (língua materna): balanço de um projecto. In *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino. Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol. 1) (pp.327-340). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Sá, C. M. (1997d). O estudo da narrativa e a sua importância para o desenvolvimento de uma competência comunicativa em Língua Materna. In I. Castro (Ed.), *Actas do XIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (vol. 1) (pp.293-298). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.

Sá, C. M. (1997e). Sugestões para o uso da banda desenhada na abordagem do texto narrativo – limites e vantagens. In P. Feytor Pinto (Coord.), *Actas do II Encontro Nacional da APP* (pp.185-196). Lisboa: APP.

Sá, C. M. (1998). O papel da leitura no ensino da Língua Portuguesa no 1º ciclo do ensino básico. In *Investigar e formar em educação. Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol. 1) (pp. 419-426). Aveiro.

Sá, C. M. (1999). A transversalidade na investigação em didáctica das línguas: um exemplo ligado ao ensino da língua materna. In P. Feytor Pinto (Org.), *Português, propostas para o futuro. Actas do 3º Encontro Nacional da APP* (vol. 1) (pp.81-89). Lisboa: APP.

Sá, C. M. (2000a). Ler e escrever com a banda desenhada. *Millenium*, 19, 127-135.

Sá, C. M. (2000b). Sobre o papel da banda desenhada no desenvolvimento da competência de leitura. In *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V Congresso internacional de didáctica e da língua e da literatura* (vol. 1) (pp.437-448). Coimbra: Livraria Almedina/ Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra.

Sá, C. M. (2001a). O ensino/aprendizagem da escrita na Universidade de Aveiro: um testemunho. In F. Sequeira, J. Carvalho & A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a escrever. Teoria e prática. Actas do Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita.* (pp.127-135). Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

Sá, C. M. (2001b). O papel da intercompreensão na formação dos professores de português: o caso específico da leitura e da compreensão de textos escritos. In A. S. Lobo & P. Feytor Pinto (Coord.), *Professores de português: quem somos? Quem podemos ser? Actas do IV Encontro nacional de professores de português* (pp.75-83). Lisboa: APP/ ESEL.

Sá, C. M. (2002). Uma experiência de investigação-ação: desenvolvimento de competências transversais em leitura e compreensão escrita. In P. Feytor Pinto (Coord.), *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de português* (pp.139-148). Lisboa: APP.

Sá, C. M. & Veiga, M. J. (2002). La formación de profesores para la intercomprensión: la importancia del trabajo sobre la lectura ya la comprensión de textos escritos. *Intercomprehension for teacher education: the importance of reading comprehension.* In *Actas do VI Congresso Internacional de la Sociedad Española de la Lengua y Literatura* (pp. 1015-1022). s. l.: Grupo Editorial Universitario (editado em CD-ROM).

Sá-Correia, M. J. (1995). Inglês para crianças. Relato de uma experiência centrada numa prática reflexiva. *Viva a Ciência* 94, 190-206.

Sá-Correia, M. J. (1997). O desafio linguístico na nova Europa – o novo discurso pedagógico na relação escola-empresa. *Millenium*, 5, 150-154.

Sá-Correia, M. J. (1999). Critical discourse analysis in language education and training. *English in the World*, 1-83.

Santos, L. (2002). Que perfil linguístico-comunicativo para os cidadãos do mundo de hoje? Desafio às instituições escolares. In painel *Do estudo da relação sujeito-línguas à concepção de novas práticas didácticas. Anais do XI Endipe*. Goiânia: (editado em CD-ROM).

Sequeira, F. (1993a). A dimensão europeia no ensino/aprendizagem das línguas. In F. Sequeira (Org.), *Dimensões da educação em língua estrangeira* (pp.7-11). Braga: Universidade do Minho.

Sequeira, F. (1993b). Investigação e formação de professores de língua portuguesa. In L. F. Barbeiro, E. Fonseca, C. Nobre & E. Machado (Eds.), *Ensino-aprendizagem da língua portuguesa* (pp.9-19). Leiria: ESEL-IPL.

Sequeira, F. (1997a). A emoção e a razão na aprendizagem da língua: haverá um erro em Descartes? In L. Leite et al. (Orgs.), *Actas do 3º Encontro de didácticas/metodologias da educação* (pp.427-436). Braga: Universidade do Minho.

Sequeira, F. (1997b). Fundamentos pedagógicos de la lectura. In *Actas do Congreso de lectura eficaz* (pp57-74). Madrid: Editorial Bruño.

Sequeira, F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp.407-413). Faro.

Sequeira, F., Castro, R., Sousa, M^a L., Carvalho, J. A. Brandão, Gomes, A. & Rodrigues, A. (1995). Para uma bibliografia de didáctica do português. Objectivos, constituição do *corpus* e organização dos materiais. In *Ciências da Educação: investigação e ação. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol. 1) (pp.213-217). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Sequeira, F., Castro, R., Sousa, M^a L., Carvalho, J. A. Brandão, Gomes, A. & Rodrigues, A. (1996). Para uma bibliografia de didáctica do português. In I. Duarte & I. Leiria (Orgs.), *Actas do Congresso internacional sobre o português* (vol. 3) (pp.547-553). Lisboa: APL/ Edições Colibri.

Silva, L. M. da (1998b). Dinamizar a biblioteca de turma como contributo para a construção do sucesso educativo. *Inovação*, vol. 11, 3, 101-111.

Silva, L. M. da (1999a). Periódicos e jornais ao serviço da biblioteca escolar: um contributo das disciplinas de línguas. In F. Vieira et al. (Orgs.), *Educação em línguas estrangeiras: investigação, formação e ensino. Actas do 1º Encontro nacional de didáctica/metodologia do ensino das línguas estrangeiras* (pp.343-351). Braga: Universidade do Minho.

Silva, L. M. da (1999b). Desenvolver a linguagem das crianças na aula de língua materna. *Aprender*, 23, 108-117.

Silva, L. M. da (2000a). Estratégias de ensino e construção da aprendizagem (na especificidade da disciplina de português, língua materna). In J. Pacheco, J. Morgado & I. Viana (Orgs.), *Caminhos da flexibilização e integração. Políticas curriculares. Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares* (pp.359-368). Braga: Universidade do Minho.

Silva, L. M. da (2000b). O contributo das expressões para o desenvolvimento da competência de leitura, no 1º ciclo do ensino básico. In *Actas do Congresso internacional "Os mundos sociais e culturais da infância* (vol. 3) (pp.411-417). Braga: Universidade do Minho.

Silva, L. M. da (2000c). O contributo das propostas educativas de Paulo Freire para o desenvolvimento da competência de leitura. In *Actas do Congresso internacional Um olhar sobre Paulo Freire* (pp.1-11). Évora: Universidade de Évora (editado em CD-ROM).

Silva, L. M. da (2000d). Processamento da informação e desenvolvimento da competência de leitura. In A. Barca & M. Peralbo (Eds.), *Actas do V Congresso galego-português de psicopedagogía II: comunicaciones e posters* (número especial da *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educacion*), vol.6, 4, pp.471-482.

Silva, L. M. da (2000e). Estratégias de ensino e construção da aprendizagem (na especificidade da disciplina de português, língua materna). In J. Pacheco, J. Morgado & I. Viana (Orgs.), *Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares* (pp.359-368). Braga: Universidade do Minho.

Silva, L. M. da (2000f). Aprender a ler, perante os desafios das novas tecnologias. In *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V Congresso internacional de didáctica da língua e da literatura* (vol. 2) (pp.885-895). Coimbra: Almedina.

Silva, L. M. da (2001a). Utilização da Internet e competência de leitura. In P. Dias & C. V. Freitas (Orgs.), *Actas da II Conferência internacional de tecnologias de informação e comunicação na educação* (pp.771-780). Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.

Silva, L. M. da (2001b). Estratégias de leitura, como resposta ao novo conceito de alfabetização introduzido pelas TIC. In B. D Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp.431-440). Braga: Universidade do Minho.

Simões, A. (2002). Relação do sujeito com as línguas: análise comparativa dos resultados obtidos junto de dois públicos escolares portugueses. In painel *Do estudo da relação sujeito-línguas à concepção de novas práticas didácticas. Anais do XI Endipe*. Goiânia: (editado em CD-ROM).

Sousa, M^a L. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de português*. Porto: Edições Asa.

Sousa, M^a L. (1996). What do textbooks say about reading. In E. R. Pedro (Ed.), *Proceedings of the 1st International Conference on discourse analysis* (pp.87-102). Lisboa: Colibri/Associação Portuguesa de Linguística.

Sousa, M^a L. (1997). Manuais escolares e a constituição de comunidades interpretativas. In L. Leite et al. (Orgs.), *Actas do 3º Encontro de didácticas/metodologias da educação* (pp.575-589). Braga: Universidade do Minho.

Sousa, M^a L. (1998a). Agora não posso, estou a ler. In R. Castro & M^a L. Sousa (Orgs.), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp.55- 70). Braga: Angelus Novus.

Sousa, M^a L. (1998b). Da leitura em interacção à leitura como interacção. In R. Castro & M^a L. Sousa (Orgs.), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp.71- 127). Braga: Angelus Novus.

Sousa, M^a L. (1998c). Contributos para a caracterização do discurso pedagógico na aula de Português. In R. Castro & M^a L. Sousa (Orgs.), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp.223-241). Braga: Angelus Novus.

Sousa, M^a L. (1999a). A construção escolar do leitor. Leituras do livro de português. In C. Mello (Coord.), *I Jornadas científico-pedagógicas de português* (pp.171-177). Coimbra: Almedina.

Sousa, M^a L. (1999b). Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de português. In R. Castro, A. Rodrigues, A. Silva & M^a L. Sousa (Orgs.), *Manuais escolares – estatuto, funções, história* (pp.495-505). Braga: Universidade do Minho.

Sousa, M^a L. (2000a). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Sousa, M^a L. (2000b). Reading pedagogic discourse. Social linguistic features of school teaching practices of reading. In I. Austad & L. Elbjorg (Eds.), *Literacy – challenges for the new millennium. Selected papers of the 11th European Conference on reading* (pp.249-258). Stavanger: Centre for Reading Research/Norwegian Reading Association.

Sousa, M^a L. (2000c). De pequenino... pelos caminhos da literatura. In *Actas do V Congresso da Sociedade Espanhola de Didáctica da Língua e da Literatura* (vol. 2) (pp.1075-1086). Coimbra: Almedina.

Sousa, M^a L. (2000d). Histórias da leitura. *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e juventude*, 4, 18-26.

Sousa, M^a L. (2000e). Condições escolares do ensino da gramática. Os livros de português. In *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (vol. 2) (pp. 525-542). Braga: Associação Portuguesa de Linguística.

Sousa, M^a L. (2002). Cibertextos e tecnoleitores. Novos desafios para o ensino e promoção da leitura. In M^a E. Costas *et al.* (Coords.), *Actas narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías* (pp.457-465). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Strech-Ribeiro, O. (1998). *Línguas estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

Strech-Ribeiro, O. (1999). Aprendizagem precoce de línguas estrangeiras: caminhos para o multilinguismo e para a multiculturalidade. In *Actas do IX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa* (pp.107-114). Maputo.

Strech-Ribeiro, O. (2000). Foreign languages in the primary school. Teacher training and teaching practice: a case study. *Da investigação às práticas- estudos de natureza educacional* 1, vol. 1, 53-80.

Strech-Ribeiro, O. (2001). Línguas estrangeiras para os mais novos: articular o sistema, melhorar as práticas. *Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional (número temático)*, vol. 1, 159-167.

Strech-Ribeiro, O. (2002). Didáctica da língua estrangeira para os mais novos: um olhar actual. *Intercompreensão*, 10, 75-84.

Strech-Ribeiro, O. & Castro, I. (2001). A validação de materiais pedagógico-didácticos para a aprendizagem de LEs no 1º ciclo do ensino básico. *Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional (número temático)*, vol. 1, 111-143.

Strech-Ribeiro, O. & Avença, A. A. (2001). Materiais educativos para a fase de sensibilização às línguas estrangeiras: definição de critérios de elaboração. *Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional (número temático)*, vol. 1, 63-85.

Strech-Ribeiro, O. & Maia, M. T. (2001). Critérios de elaboração de materiais pedagógico-didácticos para a iniciação às LEs no 1º ciclo. *Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional (número temático)*, vol. 1, 87-109.

Strech-Ribeiro, O. & Roso A. (2001). Sensibilização às línguas estrangeiras na educação pré-escolar. Representações dos educadores de infância. *Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional (número temático)*, vol. 1, 13-37.

Viana, F. (1996). Aquisição da linguagem, sucesso escolar e formação de professores. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Actas do II Congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp.14-30). Braga: Universidade do Minho.

Viana, F. (1997). Leitura: uma questão de métodos? *Noesis*, 44, 27-30.

Viana, F. (2001a). Ensinar a ler, aprender a ler: uma análise das componentes linguísticas. *Saber Educar*, 6, 47-57.

Viana, F. (2001b). *Melhor falar para melhor ler*. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (1993a). Consciência metalinguística e aprendizagem de uma língua estrangeira. In F. Sequeira (Org.), *Linguagem e desenvolvimento* (pp.33-46). Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (1993b). Language-learning objectives do make a difference. *English Teaching Forum*, 2, 10-14.

Vieira, F. (1993c). Observação e supervisão de professores. In F. Sequeira (Org.), *Dimensões da educação em língua estrangeira* (pp.69-87). Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Vieira, F. (1995a). A autonomia na aprendizagem das línguas. Sentido didáctico e implicações na formação de professores. In *Ciências da Educação: investigação e acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol. 2) (pp.235-243). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Vieira, F. (1995b). Autonomização da aprendizagem de línguas. In *Ciências da Educação: investigação e acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol. 2) (pp.617-622). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Vieira, F. (1997a). A formação reflexiva de professores de língua estrangeira: experiências de supervisão no ano de estágio. In L. Leite et al. (Orgs.), *Actas do Encontro de didácticas / metodologias da educação* (pp.1107-1128). Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (1997b). Implicações discursivas de uma pedagogia para a autonomia. *Communicare – Revista de Comunicação*, 2, 7-16.

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

Vieira, F. (1999). Autonomia e aprendizagem da língua estrangeira: representações e práticas dos alunos. In F. Vieira et al. (Orgs.), *Educação em línguas estrangeiras: investigação, formação e ensino. Actas do 1º Encontro nacional de didáctica/metodologia do ensino das línguas estrangeiras* (pp.407-419). Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (2001a). Quatro estudos de caso na Universidade do Minho: uma introdução aos estudos. In B. D. da Silva & L.S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso galaico-português de psicopedagogia*, (vol. 2) (pp.542-545). Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (2001b). Pedagogia para a autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, vol. 14, 1 e 2, 169-190.

Vieira, F. (2002a). Autonomia do aluno e autonomia do professor no ensino das línguas: dos contextos pedagógicos aos contextos de formação. In *Anais II Fórum internacional de ensino de línguas estrangeiras* (pp. 1-10). Universidade Católica de Pelotas e Universidade Federal de Pelotas: (editado em CD-ROM).

Vieira, F. (2002b). Learner autonomy and teacher development: a brief introduction to GT-PA as a learning community. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa & M. Paiva (Orgs.), *Pedagogy for autonomy and english learning. Proceedings of the 1st Conference of the working group- pedagogy for autonomy* (pp.1-11). Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes... a avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Universidade do Minho.