

Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá

Unidade Curricular

Comunicação em sala de aula

Mestrado em Didáctica de Línguas



Departamento de Educação

2005

Índice geral

Índice	1
Introdução	5
Parte I. Contextualização da disciplina	9
Enquadramento institucional	9
Enquadramento curricular	19
Enquadramento pedagógico e científico.....	33
Eixos estruturantes da formação.....	33
O professor de línguas: princípios estratégicos da formação	46
A comunicação em sala de aula como conteúdo de formação	55
Parte II. Operacionalização da disciplina	61
Objectivos.....	63
Blocos temáticos e sua estratégia de desenvolvimento curricular.....	65
Quadro geral de referência	65
Uma visão de detalhe.....	68
Orientações metodológicas.....	108
Bibliografia.....	115
Avaliação	117
Avaliação das aprendizagens.....	117
Avaliação da disciplina.....	123
Notas finais.....	130
Referências bibliográficas	135
Anexos	148
Anexo 1	
Despacho de Criação do Curso de Mestrado em Didáctica de Línguas.....	150
Anexo 2	
Despacho de Criação do Curso de Formação Especializada em Didáctica de Línguas	152
Anexo 3	
Programa da disciplina no ano lectivo de 2004/2005.....	154
Anexo 4	
Ficha de trabalho de grupo: Das competências dos sujeitos em (inter)-acção	156
Anexo 5	
Ficha de trabalho de grupo: A tradição metodológica na investigação sobre a interacção em aula de línguas.....	158

Anexo 6	
Ficha de trabalho de grupo: Uma aproximação aos chats... em contexto escolar	160
Anexo 7	
Fotografias dos posters realizados pelos alunos	162
Anexo 8	
Normas para apresentação escrita dos trabalhos da disciplina	164

Índice de gráficos

Gráfico 1. Evolução da criação de pós-graduações e mestrados.....	10
--	----

Índice de tabelas

Tabela 1. Evolução do número de alunos inscritos na UA.....	11
--	----

Índice de figuras

Figura 1. Princípios estratégicos da formação	54
Figura 2. A comunicação interindividual: objecto de estudo pluridisciplinar	69
Figura 3. Modelo de análise da competência plurilingue.....	79
Figura 4. Modelo de competência de comunicação intercultural	80

Índice de quadros

Quadro 1. Cursos de pós-graduação em que intervém o DDTE.....	13
Quadro 2. Alunos de pós-graduação inscritos a 31 de Dezembro de 2004 em cursos da (co)responsabilidade do DDTE.....	14

Quadro 3. Plano de estudos do Mestrado e do CFE em Didáctica de Línguas.....	24
Quadro 4. Distribuição por quotas e áreas de especialização dos alunos do curso de Mestrado.....	28
Quadro 5. Os conteúdos: quadro geral de referência.....	64
Quadro 6. Distribuição dos conteúdos pelas sessões	66
Quadro 7. Actividades realizadas ao longo do semestre, na sua relação com os blocos temáticos.....	108
Quadro 8. Resultados da Avaliação da Formação.....	123

Introdução

“Por trás do que está concluído transparece,
com excepcional evidência,
o que está em evolução e em preparação”
(Bakhtine, 1992: 237)

O presente relatório tem como objectivo dar cumprimento ao disposto no nº 2, do artigo 44º, do ECDU, publicado em anexo à Lei nº 19/80, de 16 de Julho para efeitos de apresentação de candidatura ao concurso para provimento de um lugar de professor Associado do Grupo/Subgrupo 2 – Educação, do quadro de pessoal docente da Universidade de Aveiro, aberto pelo Edital nº 342/2005, publicado no Diário da República nº 36, II Série, de 21 de Fevereiro de 2005.

O relatório refere-se à disciplina de *Comunicação em Sala de Aula* dos Cursos de Mestrado e de Formação Especializada em Didáctica de Línguas, da responsabilidade do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, em colaboração com o Departamento de Línguas e Culturas.

O conteúdo do texto tem por referente imediato a efectiva leccionação da disciplina no 1º semestre do ano lectivo de 2004/2005, no âmbito da 4ª edição do curso de Mestrado (2ª edição do Curso de Formação Especializada), a qual teve lugar em colaboração com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, conforme protocolo assinado por ambas as instituições envolvidas, tendo as aulas decorrido nas instalações da referida escola.

Todavia, não se faz abstracção da história da disciplina nas suas três edições anteriores, na medida em que a análise crítica das formas como decorreram, sustentada nas avaliações dos estudantes e na observação das suas reacções perante as propostas programáticas, constitui-se em importante factor de dinâmica curricular, de que importa aqui dar conta. De outro modo, este texto baseia-se na observação reflexiva de uma experiência real de leccionação situada numa história precisa, procurando traçar e fundamentar o percurso das incidências desta mesma observação sobre as configurações que foi adquirindo a disciplina.

Não se confina, contudo, numa intencionalidade analítico-descritiva a elaboração deste relatório. Enquanto discurso sobre o objecto, ou melhor, sobre a sua

praxis, o relatório diferencia-se dele, permitindo a sua abordagem segundo outros pontos de vista, capazes de definir lugares possíveis de reconfiguração da disciplina. Nesta linha, o acto de escrever sobre uma experiência própria de docência constitui, neste momento, uma oportunidade que acredito poder ser investida na minha acção pedagógica, na medida em que cria condições que permitem aprofundá-la e redesenhá-la, a partir da sua interrogação distanciada. Isto porque, “onde não há texto não há objecto de estudo e de pensamento. O texto, como dado primário, lugar de encontro, desencontro, é dialógico: nele é impossível eliminar ou neutralizar a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele.” (Edwiges Zaccur, cit. in Geraldi, 2004: 603).

São várias e de natureza distinta, embora interactuante, as razões que me levaram a optar por esta disciplina, parecendo-me importante clarificá-las, por se indissociarem das suas configurações curriculares.

Antes de mais, o facto de ser esta a única disciplina que tenho vindo a leccionar enquanto regente única tornou-a desde logo um objecto particularmente sedutor. Neste âmbito, importa fazer notar que os docentes de Didáctica de Línguas do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (DDTE) da Universidade de Aveiro (UA), desde as dinâmicas instauradas na sequência do projecto EURECA-DL¹, têm vindo a envolver-se em intensa actividade colaborativa, nomeadamente no que respeita à leccionação das disciplinas desta área científica, actividade esta que se concretiza, entre outros aspectos, no envolvimento em regime de co-docência em numerosas disciplinas. Este envolvimento implica constantes actividades de negociação e de auto e heteroregulação das propostas curriculares, que em muito contribuem para as suas dinâmicas e que, estou em crer, têm efeitos positivos na qualidade da docência. Sendo a disciplina que aqui me ocupa uma daquelas que escapa a esta docência partilhada, os momentos de discussão com outros colegas que a tomam como objecto de enfoque privilegiado são

1 O projecto *EURECA/DL - Ensino Universitário Reflexivo Chave para a Autonomia/Didáctica das Línguas*, que se desenvolveu entre 1992/1998 sob a coordenação de Isabel Alarcão e cuja equipa integrei, foi um projecto de investigação-acção relacionado com a actividade de docência das disciplinas de didáctica específica de línguas, com o qual se procurava conceder uma orientação reflexiva às estratégias didácticas a implementar, observar o processo e o produto delas resultantes e compreender a natureza epistemológica da Didáctica e o seu papel no desenvolvimento profissional (ver Alarcão *et al.*, 1994; Alarcão e colaboradores, 1995).

naturalmente mais reduzidos. Esta razão, desde logo, torna a tarefa de elaboração deste relatório mais complexa, mas também mais aliciante e desafiadora.

Uma outra ordem de razões tem a ver com a natureza da própria disciplina, enquanto conteúdo de formação com forte incidência na qualidade das práticas profissionais e sobre o qual importa investir em termos da formação pós-graduada. Está presente nesta razão a minha convicção do valor formativo do desenvolvimento de metacompetências no âmbito da comunicação pedagógica, conforme tenho vindo a argumentar noutros textos, com base nas funções complexas desempenhadas pelos usos das línguas e linguagens em contextos pedagógicos, muito em particular nas aulas de línguas, onde a interacção assume simultaneamente o estatuto de meio de estruturação, objecto e objectivo do processo de ensino/aprendizagem (Andrade & Araújo e Sá, 2002; Andrade & Araújo e Sá, no prelo; Araújo e Sá, 2000).

Por outro lado, esta é uma das temáticas em que mais me tenho vindo a envolver na minha actividade profissional em DL, procurando cruzar os três discursos constitutivos desta área disciplinar - o curricular, o investigativo e o profissional (Alarcão, 1994) -, como forma de contribuir para a sua consolidação em contexto nacional. Assim, a interacção em aula de línguas tem vindo a constituir um foco privilegiado do meu trabalho académico, quer no desenvolvimento de projectos de investigação, nacionais e internacionais, alguns deles em colaboração com professores de escolas dos ensinos básico e secundário, quer na leccionação de módulos específicos (ou de unidades completas, como é aqui o caso) em disciplinas da formação graduada e pós-graduada, quer na organização de reuniões científicas, de conferências e de simpósios temáticos em congressos nacionais e internacionais, quer ainda na orientação de estudos conducentes a graus académicos. Nesta actividade, a interacção verbal tem vindo a assumir diferentes estatutos epistemológicos, enquanto objecto específico de análise, ou enquanto meio para a compreensão dos processos envolvidos no acto de ensinar e aprender línguas.

De um modo mais alargado, e tendo em conta o trabalho de outros investigadores, desenvolvido ou em curso, nomeadamente na escola a que pertenço, é possível afirmar que a interacção verbal constitui hoje um domínio bastante representado na DL em Portugal (ver, no mesmo sentido, os resultados de Alarcão *et al*, 2004, ou ainda Cardoso & Alarcão, submetido a publicação), sobre o qual possuímos saberes construídos, passíveis de serem investidos e reconfigurados em situações de

formação institucionalizada. Por este facto, a disciplina sobre a qual recai este relatório tem condições científicas para se instituir em espaço onde a DL vive plenamente nos seus múltiplos discursos e se desenvolve através deles e por eles, o que a torna, neste contexto discursivo, um objecto de observação dialéctica particularmente interessante.

A forma como este texto se estrutura não é independente do modo como dele me apropriei enquanto modalidade discursiva, atrás referido. Retomando, este relatório assume uma dupla natureza, sendo simultaneamente um espaço de afastamento crítico-reflexivo face a um objecto (aqui uma disciplina na sua *praxis*), com a intenção de o configurar, e um espaço dialógico do agente que concebeu esse objecto consigo próprio (e com outros que venha a convocar, muito em particular as instituições e os alunos), visando explicitar as suas condições de configuração. Na duplicidade e convergência destes lugares discursivos, o relatório encontra condições para ser vivido enquanto local de construção de novos significados, de onde a disciplina pode ser olhada segundo outras perspectivas, capazes de a reconfigurarem e de reforçarem as suas condições formativas.

Tendo em conta este quadro, estruturei o relatório em duas partes.

Na primeira, contextualizo a disciplina em três níveis que considero fundamentais para a concepção da sua matriz curricular, progressivamente focalizados sobre o objecto: *institucional*, posicionando-a no seio das orientações estratégicas de uma dada escola, o DDTE da UA, no que diz respeito à formação pós-graduada de professores; *curricular*, inserindo-a numa formação específica que se apresenta; *pedagógico e científico*, fazendo emergir os pressupostos e princípios que configuram o lugar de onde se construiu o seu desenho curricular.

Este desenho é apresentado na segunda parte do relatório, ao mesmo tempo que se conta uma experiência particular de formação, em torno dos seguintes elementos: objectivos, conteúdos, orientações metodológicas e avaliação (dos saberes e dos processos).

Em anexo apresenta-se, para além dos documentos de criação dos cursos em que se integra a disciplina, textos, com diferentes funções, que foram sendo distribuídos aos alunos, bem como reproduções de trabalhos por eles realizados, como forma de aproximar o leitor de uma história real de que se pretende aqui dar conta.

Parte I. Contextualização da disciplina

Enquadramento institucional

A disciplina que constitui o objecto do presente relatório integra o elenco curricular do Mestrado e do Curso de Formação Especializada (CFE) em Didáctica de Línguas, cursos oferecidos pela Universidade de Aveiro (UA) respectivamente desde 1998 e 2002, da responsabilidade do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (DDTE), com a colaboração do Departamento de Línguas e Culturas. Este contexto institucional específico de emergência da disciplina constitui, em si, o seu elemento primeiro de definição, ou o determinante mais lato da sua matriz epistemológica, e, como tal, impõe-se a sua apresentação neste momento inicial. Pretende-se, pois, neste item, enquadrar a disciplina de Comunicação em Sala de Aula (CSA) no âmbito dos pressupostos e dos vectores de orientação estratégica da UA, com incidência no seu DDTE, no que diz respeito à formação pós-graduada de profissionais de educação.

A Universidade de Aveiro faz parte do grupo de instituições portuguesas criadas no início da década de setenta (através do Decreto Lei nº 402/73 de 11 de Agosto), no quadro da reforma e expansão do Ensino Superior que rompeu com a centralização deste nível de educação em Lisboa, Porto e Coimbra. Reflectindo, desde a sua concepção, um conceito inovador de Universidade, que passa essencialmente por uma visão de si mesma na sua missão de ensino, de investigação e de ligação à sociedade, reabilitando, deste modo, a noção de utilidade (relevância) do ensino superior, a vontade da instituição se articular com a comunidade e de se constituir, nela e com ela, em elemento de dinamização cultural, científica e tecnológica, é notória desde os seus documentos fundadores (ver, por exemplo, *Plano de Desenvolvimento de Funções* apresentado em 1974 pela Comissão Instaladora da Universidade de Aveiro, referido em Amorim, 2001: 83).

A jovem instituição teve, desde o início, a formação de professores como uma das suas áreas de intervenção prioritária. Com efeito, tendo a sua criação ocorrido

concomitantemente com a rápida expansão do sistema educativo português no pós 25 de Abril, desde logo quis a UA participar no processo de qualificação dos jovens professores, em várias áreas disciplinares. É assim que dos 5 primeiros cursos propostos e homologados em Outubro de 1975, quatro eram na área da formação de professores (em Línguas, Matemática e Ciências da Natureza) (Amorim, 2001: 93). De igual modo, uma das quatro áreas definidas na *Proposta de Actividades* para 1976 era a de formação de professores² (idem: 99). Simultaneamente, a Universidade apostou fortemente na qualificação do seu corpo docente, criando o núcleo do que é hoje uma escola de referência e dos actuais dois departamentos nesta área actualmente existentes.

A traduzir este investimento na relação com o sistema educativo, nomeadamente no que à promoção da qualidade do seu corpo docente diz respeito, está o facto da UA ter aderido, ainda no ano lectivo de 1977/1978, à proposta, pelo governo e com a cooperação do Banco Mundial, de um projecto piloto: a criação do primeiro Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP) do país (Decreto-Lei nº 432/78), organismo interdisciplinar de natureza transversal, idealizado como “uma instituição piloto, onde se promoverá pela primeira vez em Portugal numa mesma escola a formação inicial de professores para a educação pré-escolar, ensinos básico e secundário, se prepararão professores para as áreas vocacionais, se prestará apoio pedagógico aos docentes dos vários níveis de ensino (incluindo o ensino superior), se ministrarão cursos em Ciências da Educação e se desenvolverão programas de investigação” (Introdução ao Decreto-Lei, cit. in Pedrosa de Jesus, 2003: 7). Esta iniciativa deu um forte impulso ao desenvolvimento das Ciências da Educação, abrindo vias para o ensaio de novos modelos de formação de professores assentes em princípios de profissionalização e integração (Pedrosa de Jesus, 2003).

A história deste Centro, que é hoje a única unidade interdepartamental da UA³, explica em parte o diálogo interdisciplinar, transversal a várias formações e ciclos, que é, do meu ponto de vista, uma das características mais interessantes da formação de

2 As restantes áreas eram tecnologias, ambiente e ciências sociais e humanas.

3 Note-se que, pelo Despacho nº 16-R/04, de 16 de Junho, foi constituída uma Comissão Extraordinária para a apresentação de uma proposta de reestruturação do CIFOP, constituída por Nilza Costa (coordenadora) e pela relatora.

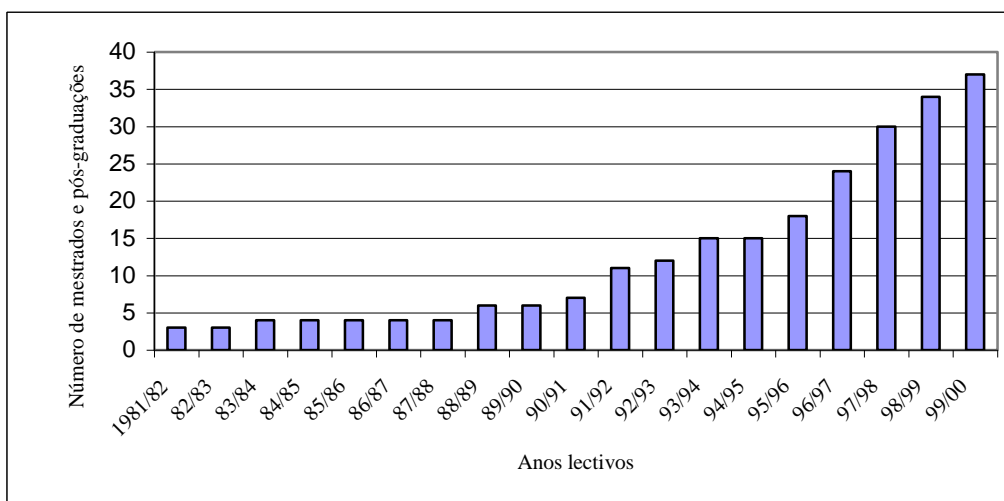
professores que se faz nesta instituição⁴. Está seguramente esta história também ligada a uma outra especificidade qualificadora desta formação: o seu investimento numa cultura de colaboração entre universidade e escolas, sustentadora e impulsionadora de actividades de formação, de investigação e de âmbito cultural⁵.

É num ambiente académico aberto à inovação e ao diálogo e investindo numa relação de qualidade entre investigação, formação e práticas educativas e sócio-culturais, num quadro ainda de grande expansão e qualificação dos seus recursos físicos e humanos, e tendo em consideração um contexto de reformulação orgânica e das expectativas relativamente ao crescimento de alunos, que se *compreende a forte aposta da UA na formação pós-graduada*, com início na década de 80, mas que encontra a sua grande expansão na de 90. O gráfico seguinte dá conta deste facto.

Gráfico 1. Evolução da criação de pós-graduações e mestrados
(com base em Amorim, 2001: 107)

4 Como indicador deste diálogo, refira-se, por exemplo, a iniciativa do CIFOP, iniciada em 1999, de realizar anualmente a Semana da Prática Pedagógica, a qual junta, num mesmo espaço e tempo, exposições, debates, conferências, mesas-redondas, encontros de alunos da formação inicial e pós-graduada, entre si e uns com os outros, e de formadores (universitários, orientadores e cooperantes), de todas as licenciaturas em ensino e ainda da Licenciatura em Educação de Infância da UA.

⁵ A este propósito, pode ser referido o Protocolo de Colaboração celebrado entre a UA e escolas da região de Aveiro em 2001, iniciativa proposta pelo CIFOP, na qual participei na qualidade de vice-presidente da Comissão de Gestão desta unidade e de coordenadora da Prática Pedagógica, em que as instituições se assumem como “dinamizadoras da qualidade educacional, com vista à promoção do desenvolvimento humano e do sucesso educativo” (Protocolo de Colaboração, 2001), procurando instituir condições que lhes permitam desenvolver-se conjuntamente como “centros de formação/investigação vocacionados para a formação inicial e contínua de professores, bem como para a produção e difusão de conhecimento educacional” (idem: Art. 1º) e ainda como “pólos dinamizadores de actividade cultural, no âmbito das comunidades em que se inserem” (idem: Art. 5º).



Se conjugarmos estes dados com os da tabela 1, torna-se ainda mais clara esta expansão, correspondendo actualmente o número de alunos inscritos na pós-graduação a 15,3 % do total (Fonte: GAGI).

Tabela 1. Evolução do número de alunos inscritos na UA
(Fonte: GAGI)

Ano lectivo	Formação Inicial	Pós-Graduação	TOTAL
1995/1996	6679	510	7189
1996/1997	7174	461	7635
1997/1998	7617	566	8183
1998/1999	9443	652	10095
1999/2000	9752	694	10446
2000/2001	10312	1036	11348
2001/2002	10669	1198	11867
2002/2003	11103	1528	12631
2003/2004	10935	1725	12660
2004/2005	11013	1685	12698

A instituição foi-se, pois, desenvolvendo no sentido de uma verdadeira Escola de Pós-Graduação (Reitoria/UA, *Plano de desenvolvimento da Universidade de Aveiro 2000-2006. O programa educativo*, 2001), diversificando, ao longo do seu percurso, a dinâmica da oferta em termos da variedade dos cursos e da sua tipologia⁶, numa leitura atenta da evolução da sociedade, expressa na capacidade de dar resposta a necessidades emergentes. É neste quadro que se compreende a criação do Instituto de Formação Pós-

⁶ Actualmente estão criados 61 cursos de Mestrado, 59 Cursos de Formação Especializada e 1 curso de Doutoramento com base curricular (para além de 36 outros cursos de Doutoramento sem base curricular) (fonte: www.posgrad.ua.pt, página consultada a 24 de Abril de 2004).

Graduada (IFPG), em 14 de Junho de 2000, no contexto do Modelo de Organização, Governo e Gestão da UA, enquanto organismo intermédio entre a Reitoria e os Departamentos, forma institucionalmente encontrada para dar resposta à complexidade crescente deste nível de formação na instituição (ver Despacho nº 17/R/00).

Importante é destacar, no âmbito deste relatório, o papel de relevo, na história da formação pós-graduada, dos cursos dirigidos à formação de professores. Assim, se os dois primeiros cursos de Mestrado criados na UA, pelos Decretos-Lei nº 263/80 e 264/80, foram em Ciências da Educação, respectivamente nas especialidades de Activação do Desenvolvimento Psicológico e Didáctica do Francês, seguindo-se-lhes muito de perto (em 1983/1984) uma outra especialidade, Didáctica do Inglês⁷ (dados obtidos em Amorim, 2001), rapidamente este leque foi alargado a novas formações, sendo hoje a UA uma das escolas de ensino superior que oferece uma formação com maior diversidade em áreas científicas.

Com efeito, a crescente consciencialização da importância da universidade no desenvolvimento profissional de professores e educadores, sustentada pelos paradigmas que dominavam o discurso nesta área nos anos 80 (e que perduram nos nossos dias), divulgados largamente entre nós por Isabel Alarcão, nomeadamente o do professor reflexivo e investigador e o da formação ao longo da vida, e associada à cada vez menor necessidade de se investir como prioridade na formação inicial de professores, sentida a meados da década de 80, deslocam o foco do empenho neste domínio para a formação pós-graduada. Como consequência, já na década de 90, surgem novos cursos de mestrado, alguns deles no quadro de colaborações interdepartamentais que vieram reforçar os diálogos interdisciplinares que caracterizam a matriz orgânica e epistemológica da Universidade, aos quais, mais tarde, se vieram acrescentar novas propostas de formação, nomeadamente os Cursos de Formação Especializada e o recém-criado curso de Doutoramento com Base Curricular em Didáctica, único no país, ao que foi possível apurar, e o primeiro no seu género na UA.

⁷ Estes dois últimos cursos foram extintos com a criação do actual Mestrado em Didáctica de Línguas, no que pode ser um dos indicadores de uma evolução epistemológica na área, conforme escrevem Alarcão, Costa & Araújo e Sá (1999).

O envolvimento do DDTE nesta dinâmica, pela natureza e especificidade das suas funções no quadro orgânico e estratégico da UA⁸, é muito significativo, conforme se realça no quadro seguinte, que identifica os cursos actualmente oferecidos nos quais o departamento intervém, bem como o seu ano de criação (fonte: [www. posgrad.ua.pt](http://www.posgrad.ua.pt))⁹.

Quadro 1. Cursos de pós-graduação em que intervém o DDTE

Cursos	Criação (ano)	Departamentos responsáveis
* Doutoramento com Base Curricular em Didáctica	2003	DDTE
* M. em Ensino da Física e Química	1993	DDTE, Dep. de Física, Dep. de Química
Mestrado em Supervisão	1993	DDTE
* M. em Ensino de Geologia e Biologia	1996	DDTE, Dep. de Geologia, Dep. de Biologia
* Mestrado em Didáctica de Línguas	1998	DDTE (com a colaboração do Dep. de Línguas e Culturas)
M. em Gestão Curricular	1999	DDTE, Dep. de Ciências da Educação
* M. em Ed. em Ciências no 1º Ciclo do E.B.	2002	DDTE
* M. em Multimédia em Educação	2002	DDTE, Dep. de Comunicação e Arte
M. em Ensino de Física	2003	DDTE, Dep. de Física
* M. em Ed. em Línguas no 1º Ciclo do E.B.	2004	DDTE
* CFE em Didáctica de Línguas	2002	DDTE (com a colaboração do Dep. de Línguas e Culturas)
* CFE em Ed. em Ciências no 1º Ciclo do E.B.	2002	DDTE
* CFE em Ensino da Física e Química	2002	DDTE, Dep. de Física, Dep. de Química
* CFE em Ensino de Geologia e Biologia	2002	DDTE, Dep. de Geologia, Dep. de Biologia
* CFE em Investigação em Didáctica	2002	DDTE
* CFE em Multimédia em Educação	2002	DDTE, Dep. de Comunicação e Arte
* CFE em Ensino de Física	2003	DDTE, Dep. de Física

⁸ Note-se que de 1976 a 1987 havia na UA apenas um departamento na área da Educação (o Departamento de Ciências da Educação). Em 1987, a reorganização da área traduziu-se na criação de duas secções autónomas, posteriormente (1996) departamentos: Didáctica e Tecnologia Educativa e Ciências Fundamentais da Educação, actualmente Departamento de Ciências da Educação (cf. Amorim, 2001: 102) (ver a leitura epistemológica desta reorganização em Alarcão, Costa & Araújo e Sá, 1999).

⁹ O DDTE participa ainda no Mestrado e CFE em Matemática – área de especialização Ensino de Matemática (da responsabilidade do Departamento de Matemática) e no Mestrado e CFE em Comunicação e Educação em Ciência (da responsabilidade dos Departamentos de Química, Biologia, Física, Geociências e Matemática e da Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas).

CFE em Supervisão	2003	DDTE
* CFE em Supervisão em Estágios Clínicos	2003	DDTE
* CFE em Ed. em Línguas no 1º Ciclo do E.B.	2004	DDTE

* os cursos assinalados com asterisco encontravam-se em funcionamento quanto à parte curricular em 2004/2005.

Alguns dados oferecem-nos uma medida mais concreta do teor deste envolvimento. Assim, conforme fica realçado no quadro anterior, o DDTE intervém directamente em 9 mestrados, 10 CFE e é responsável pelo único curso de Doutoramento com Base Curricular oferecido pela UA (e ainda por outros 5 sem base curricular). Em 2004/2005, ano a que se reporta a leccionação da disciplina escolhida para o presente relatório, foram abertos 5 Mestrados, 8 CFE e o Doutoramento com Base Curricular, mantendo-se ainda o 2º semestre do Mestrado e CFE em Didáctica de Línguas (que abriu no 2º semestre de 2003/2004), com um total de 292 alunos inscritos em 31 de Dezembro de 2004, assim distribuídos (este número inclui os 31 alunos de doutoramento sem base curricular):

*Quadro 2. Alunos de pós-graduação inscritos a 31 de Dezembro de 2004 em cursos da (co)responsabilidade do DDTE
(fonte: GAGI, Janeiro de 2005)*

Cursos de pós-graduação	Nº alunos inscritos
Doutoramento em Didáctica	51
Cursos de Mestrado	199
Cursos de Formação Especializada	42

Estes alunos que, segundo a mesma fonte, representam 17.32% do total de sujeitos inscritos na pós-graduação da UA, considerando-se, na leitura deste número, que os doutores deste departamento se restringem a 3.7% do total da instituição, correspondem, em termos dos AETIs do DDTE em 2004/2005, a uma previsão de 75.4 (sendo os AETIs da formação graduada 251.9) e a 14.5% do total do serviço docente deste mesmo ano (fonte: serviço docente do DDTE, 2004/2005).

Um dado histórico muito significativo é o facto de 22.3% dos mestres pela Universidade de Aveiro, desde a sua origem, terem obtido o seu grau em cursos nos

quais intervém o DDTE (correspondendo a 241 dissertações¹⁰). Se alargarmos à área total das Ciências da Educação, esta percentagem sobe para 30.4% (329 dissertações) (fonte: GAGI, Listagem de diplomados – Mestrados, dados de 2005-02-22).

Um outro aspecto a merecer realce quanto ao grau de envolvimento do DDTE com a formação pós-graduada e indicando o reconhecimento da qualidade com que o faz é o facto de ser solicitado por outras instituições de ensino superior para, em colaboração, desenvolver os seus cursos. Se a primeira – e gratificante – experiência ocorreu com o Mestrado em Supervisão na Universidade dos Açores (1997-1999), outras se lhe seguiram, sendo que no 2º semestre de 2003/2004 foram abertos o Mestrado e o CFE em Didáctica de Línguas, com o Instituto Politécnico de Setúbal, e em 2004/2005 o Mestrado e o CFE em Multimédia em Educação, em colaboração com o Instituto Politécnico de Leiria.

Mas mais do que estes números, não obstante o seu real interesse, importa compreender qual a matriz conceptual desta formação, já que é nela que necessariamente se inscreve a do Mestrado e CFE em Didáctica de Línguas. Ou seja, importa perceber qual a relevância que o departamento concede a estes cursos e com que pressupostos os desenvolve e neles investe tão significativamente os seus recursos. Este trabalho de desocultação encontra-se facilitado pelo facto de haver no DDTE alguma tradição de auto-regulação das suas actividades, ou melhor, a vontade, traduzida em acções concretas, de compreender, aprofundar e fazer evoluir a sua identidade epistemológica¹¹.

A criação, em 2003, do Conselho Coordenador da Pós-Graduação do DDTE, estrutura composta por todos os coordenadores de cursos de pós-graduação e ainda, por inerência de funções, pelo coordenador da Comissão Científica, foi uma forma de

¹⁰ Considera-se os mestrados em Ciências da Educação, especialidade Didáctica do Francês e Didáctica do Inglês, anteriores à criação do DDTE e hoje extintos, mas cuja área científica transitou para este departamento aquando da divisão do Departamento de Ciências da Educação (ver nota 8).

¹¹ A este facto não será estranha a história do departamento, nomeadamente o seu processo de constituição (ver nota 8), e a origem multi-disciplinar dos seus membros, agregados em torno de uma determinada concepção da Didáctica enquanto ciência (ver Alarcão, Costa & Araújo e Sá, 1999, para uma análise desta questão). É neste quadro que se compreende, por exemplo, o desenvolvimento de projectos como o *EURECA-DL* (1992-1998, coordenado por Isabel Alarcão, ver nota 1), ou, mais recentemente, o *Filosofia e princípios subjacentes aos projectos do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Um exercício de prospecção meta-analítica* (2003-2005, coordenado por

procurar dar resposta à complexidade crescente das actividades de pós-graduação do Departamento. Os documentos que este Conselho tem produzido, amplamente discutidos em reuniões da Comissão Científica do departamento, servem-nos neste momento para tentar responder à questão enunciada, até porque a metodologia de trabalho do grupo se apoia na análise compreensiva das práticas existentes, procurando nelas princípios comuns a desenvolver, tendo em vista a melhoria da qualidade da formação praticada.

A relevância da pós-graduação é relacionada, nestes documentos, não com uma perspectiva pragmática de obtenção de grau ou de diploma, ou como uma formação meramente institucionalizada e instituída, mas antes, por um lado, com a compreensão da universidade enquanto instituição que se articula com a sociedade e que contribui para o seu desenvolvimento (o que nos remete para a matriz institucional que destacámos atrás) e, por outro, com o papel que, nos actuais contextos de complexidade, assume a formação ao longo da vida na qualificação dos cidadãos, no quadro dos princípios de gestão de uma profissionalidade crítica e responsável que também encontramos nas mais recentes publicações sobre esta questão do Conselho da Europa (Buchberger *et al*, 1998; European Commission, 2004). Neste âmbito, a formação a este nível surge como um contributo possível para a qualificação dos profissionais em exercício das suas funções, em contextos de trabalho sempre renovados, e, em última instância, como meio de promoção da qualidade de vida dos indivíduos e das sociedades em processo de desenvolvimento contínuo. Daqui resultam, como implicações, não apenas a necessidade de um leque diversificado e flexível de opções de formação, mas, sobretudo, a adopção de uma matriz de formação que valorize um compromisso com a renovação/ inovação da cultura em sentido geral, perspectivando a universidade enquanto “centro de racionalidade na evolução das sociedades” (Sá-Chaves, 2003: 18).

Neste quadro, tendo em conta a especificidade da unidade orgânica onde esta formação é desenvolvida, o DDTE, nomeadamente a sua orientação preferencial para os profissionais de educação¹², e com base na diversidade e flexibilidade da oferta existente, caracterizam-se da seguinte forma as finalidades da pós-graduação (O

Idália Sá-Chaves). Note-se ainda, neste quadro, a constituição do LAQE (*Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa*), aberto em Junho de 2004 e coordenado por Nilza Costa.

¹² Note-se, contudo, que outros públicos têm vindo a assumir cada vez maior destaque, como se traduz claramente, por exemplo, no CFE em Supervisão de Estágios Clínicos, dirigido a profissionais de saúde.

funcionamento da pós-graduação (mestrado, formação especializada e disciplinas livres) no DDTE – situação vigente e propostas de intervenção, Janeiro de 2004):

- “- **Aprofundar**, pela promoção da investigação, o conhecimento sobre os modos de ensino e de aprendizagem em diferentes contextos de formação e/ou de supervisão;
- **Intervir** ao nível das decisões curriculares tomadas em diferentes contextos de actuação didáctica, pela concepção, implementação e avaliação de programas educativos;
- **Colaborar** com outras instituições e/ou agentes educativos na gestão curricular, contextualizada e adequada, de modos de ensino e/ou de formação;
- **Divulgar** o conhecimento adquirido na área da didáctica, no sentido do estabelecimento de parcerias cada vez mais participadas conducentes a uma maior qualificação das diferentes instituições e agentes educativos.”

Jogam-se, nesta formulação, para além da postura comprometida já destacada, pressupostos configuradores da matriz identitária desta formação especializada que podem ser assim enunciados: valorização da articulação entre investigação educacional, formação profissional e contextos de prática; investimento em culturas de colaboração; aposta nesta formação como contexto que qualifica não apenas aqueles que nela se envolvem, mas também as instituições em que actuam; reconhecimento desta formação como contexto de desenvolvimento da área científica em que se inscreve.

É neste contexto institucional, mais alargado e mais restrito, que se situam os cursos que aqui nos ocupam e que de seguida se caracterizam.

Enquadramento curricular

A disciplina de CSA integra o elenco curricular fixo dos cursos de Mestrado e de Formação Especializada em Didáctica de Línguas, que se descrevem seguidamente, no seu processo de criação, objectivos, destinatários e estrutura curricular.

Processo de criação

O curso de Mestrado em Didáctica de Línguas foi criado pelo Despacho nº 6674/98 (2ª série) (DR – II Série, nº 94, de 22 de Abril de 1998), na sequência de resolução do Senado da Universidade de Aveiro de 27 de Fevereiro desse mesmo ano (ver Anexo 1).

A proposta de criação, submetida ao Conselho Científico da UA pela Comissão Científica do DDTE, com a colaboração do Departamento de Línguas e Culturas, fundamentava-se em duas ordens de razões. Por um lado, evidenciavam-se as necessidades de formação dos professores de línguas, situando-as no quadro de novas solicitações decorrentes das complexidades das sociedades contemporâneas, em particular devido à sua progressiva mestiçagem, e ainda no quadro dos activos debates acerca da educação linguística, nomeadamente no que se refere às finalidades formativas, culturais e políticas destas disciplinas e às suas dimensões curriculares de transversalidade e de transdisciplinaridade. Por outro lado, realçava-se a necessidade de desenvolver investigação nesta área com os profissionais do terreno, sendo o espaço da formação pós-graduada considerado muito relevante para este efeito.

Nesta sequência, a proposta identificava algumas condições presentes na área de DL do DDTE, enquanto espaço institucional particularmente adequado para o desenvolvimento de um curso com esta fundamentação: um corpo docente estável, qualificado, coeso e com tradição de trabalho em equipa, quer na formação, quer na investigação¹³; trabalho de investigação e de formação produzido e em curso no âmbito das questões enunciadas, algum dele em ligação com equipas europeias; forte ligação

¹³ Na altura, este corpo docente era constituído pelos seguintes professores: Isabel Alarcão; Maria Helena Ançã; Cristina Sá; Maria Helena Araújo e Sá; António Moreira; Ana Isabel Andrade. Posteriormente, a área de Didáctica do Português foi reforçada com a contratação de Maria Luísa Álvares Pereira.

com os contextos profissionais, nomeadamente no quadro de projectos de investigação-acção e de formação inicial de professores de línguas¹⁴.

Propondo uma formação enquadrada em ambiente reflexivo e investigativo e abrangendo quatro domínios reguladores, especificadores de um determinado conceito de competência educativa em línguas (domínio dos processos de ensino/aprendizagem de uma língua, do conhecimento do conteúdo específico e sua didáctica, das competências pedagógico-comunicativas e das qualidades pessoais e atitudes), o facto do Mestrado poder ainda contar com a colaboração do Departamento de Línguas e Culturas, na linha da sua cultura académica, acrescentava-lhe outra mais-valia, também realçada na proposta.

Em estreita articulação conceptual e curricular com este Mestrado, foi posteriormente criado o Curso de Formação Especializada em Didáctica de Línguas de curta, média e longa duração (Despacho n.º 18 869/2002 (2ª Série), Diário da República n.º 195, de 24 de Agosto de 2002, ver Anexo 2), o qual propõe uma estrutura modular que permite a gestão flexível do currículo, compatível com percursos e projectos individuais de formação.

Objectivos

Tomando em consideração a matriz epistemológica do DDTE, nomeadamente no que à formação pós-graduada diz respeito, e, de uma forma mais alargada, a função assumida pela UA enquanto instituição comprometida com a sociedade e empenhada em diagnosticar espaços de intervenção próprios, foram definidos para estes cursos os

¹⁴ Note-se que estas condições favorecedoras, hoje reforçadas com a constituição do LALE (*Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras*, 1999) e do LEIP (*Laboratório de Investigação em Educação do Português*, 2004), explicam, de certo modo, o facto deste ser, ao que consegui apurar, conjuntamente com o Mestrado em Didáctica das Línguas e das Culturas Modernas da Universidade do Algarve, o único curso de pós-graduação nesta área científica oferecido por instituições universitárias portuguesas. Refira-se, não obstante, a presença forte, mas não dominante, da área científica de DL no Mestrado em Língua, Cultura Portuguesa e Didáctica – Língua Portuguesa, da Universidade da Beira Interior. O recém-criado Mestrado em Linguística e Ensino da Universidade de Coimbra, muito embora ofereça a disciplina de Didáctica de Línguas, inscreve-se na área científica de Linguística.

Os resultados do estudo de Alarcão *et al* (2004) corroboram esta situação privilegiada do DDTE enquanto espaço institucional particularmente adequado para o desenvolvimento de um curso com as características do Mestrado em Didáctica de Línguas.

seguintes objectivos (ver Proposta de Criação do Curso de Mestrado e Despacho de Criação do CFE):

- contribuir, pela formação profissional, para a criação de condições propiciadoras de práticas de educação linguística inovadoras, capazes de constituir respostas de qualidade às actuais dinâmicas sociais e educativas e em consonância com os princípios que regulam os sistemas educativos;
- possibilitar aos formandos situações de aprofundamento do seu conhecimento profissional sobre a complexidade do fenómeno língua e do processo de ensino/aprendizagem das línguas, nas suas múltiplas vertentes (educativa, política, social, interpessoal, psicológica, tecnológica, ...);
- contribuir para o desenvolvimento de competências, saberes e atitudes próprios do profissional reflexivo, indutores de atitudes e práticas de investigação e inovação;
- promover espaços de reflexão epistemológica, específicos em disciplinas cuja particularidade assenta também nas suas finalidades formativas e sociais.

Destinatários

Neste quadro, foram identificados como destinatários privilegiados dos cursos docentes de línguas dos Ensinos Básico, Secundário e Superior, bem como outros profissionais situados em contextos educativos diversos, responsáveis por acções de educação em línguas.

Antes de avançar para a caracterização da estrutura curricular destas formações, importa referir as especificidades do tipo de público idealizado, dos critérios de seriação definidos e do sistema de quotas atribuídas no estabelecimento de vagas. Isto porque, na conceptualização de uma situação de formação, os formandos são componente inalienável (Donnay & Charlier, 1990) e o reconhecimento da sua especificidade enquanto pessoas e enquanto grupo, não obstante o valor que naturalmente assumem as interacções que, ao longo da execução do programa, se estabelecem entre esse mesmos formandos e outros parâmetros caracterizadores da situação, é condição imprescindível da qualidade da formação que se propõe. Para além disso, a caracterização do tipo de grupo que se pretende constituir é um dos indicadores da matriz conceptual do Mestrado.

No despacho de criação do Mestrado lê-se que podem candidatar-se à matrícula os titulares de uma licenciatura em Estudos Linguísticos, Culturais, Literários ou em Ensino de Línguas ou em curso considerado equivalente, que tenham obtido a

classificação mínima de 14 valores (12 para o CFE), sendo que, em casos devidamente justificados, a Comissão Coordenadora poderá admitir a candidatura à matrícula de candidatos com classificação de licenciatura inferior, cujo currículo demonstre adequada preparação científica. Com esta base, definem-se cumulativamente os seguintes critérios de seriação: classificação da licenciatura; currículo académico, científico e profissional.

É sobre este currículo, nas várias dimensões consideradas, que incide o esforço de definição de critérios específicos de ordenação dos candidatos aos cursos por parte da sua Comissão Coordenadora, em articulação com o Conselho Coordenador da Pós-Graduação do DDTE. Neste âmbito, o currículo dos candidatos é analisado nos três parâmetros acima referidos, considerando-se relevantes em cada um deles (e atribuindo-se-lhes uma pontuação e ponderação determinadas) os seguintes aspectos primordiais¹⁵:

Componente académica: cursos (médios e/ou longos), no país e/ou no estrangeiro; duplas licenciaturas; cursos de pós-graduação ou frequência de disciplinas isoladas; diplomas de línguas.

Componente científica: autoria de manuais, gramáticas e outros materiais didácticos; publicações; comunicações internacionais e nacionais; participação em projectos de investigação e/ou em projectos inovadores.

Componente profissional: cooperante nos PALOPs ou em Timor; assistente de línguas no estrangeiro; colaborador do ensino superior; formador; funções no sistema educativo; tradutor/intérprete; cursos no âmbito do programa FOCO.

A definição destes critérios aponta para o reconhecimento da função docente na sua complexidade e abrangência, valorizando-se a acção do professor de línguas em múltiplas vertentes consideradas todas elas como dimensões da competência educativa e indicadores do investimento do sujeito na gestão crítica e responsável da sua autonomia profissional.

Importa ainda referir que, nos despachos de abertura do Mestrado, são reservadas vagas, com configuração variável em cada edição, para candidatos

¹⁵ Considere-se que o Conselho Coordenador da Pós-Graduação do DDTE, no seu documento “Critérios de selecção e seriação dos candidatos a Cursos de Mestrado e de Formação Especializada”, datado de Abril de 2004, propõe ainda o recurso a um “texto de candidatura”, onde se expõem as razões da escolha do curso em causa, o qual poderá servir de base a uma posterior entrevista.

específicos, muito em particular, orientadores da Prática Pedagógica e candidatos estrangeiros, com preferência para os oriundos de países de língua oficial portuguesa. Tal decisão fundamenta-se, para o primeiro caso, na responsabilidade sentida de intervir no processo de desenvolvimento profissional dos supervisores com os quais a UA trabalha no âmbito do estágio pedagógico, criando linguagens comuns, desenvolvendo cumplicidades, projectos e parcerias que possam vir a ser reinvestidos numa cultura de aproximação entre a Universidade e as escolas¹⁶. Quanto ao segundo tipo de vagas reservadas, ele traduz a vontade de internacionalizar este mestrado, bem como o seu empenho na dinamização de uma das suas áreas de especialização: Português Língua não Materna.

Como resultado destas e de outras iniciativas, o Mestrado tem vindo a ser frequentado por um público bastante heterogéneo, com proveniências e experiências pessoais, culturais e profissionais muito diversas, o que é considerado, por professores e alunos, como um factor inestimável de enriquecimento colectivo proporcionado pela formação.

Estrutura curricular

Os modos de desenvolvimento curricular da disciplina de CSA não podem deixar de ter em conta a estrutura curricular dos cursos em que está integrada. Esta estrutura entende-se dentro das fundamentações, pressupostos e objectivos que levaram à sua criação, bem como das características do público a quem se destinam os cursos, aspectos referidos no item precedente.

O plano de estudos da componente curricular do Mestrado e do CFE é praticamente semelhante, dado o facto de serem dois cursos leccionados em estreita articulação, conforme se referiu, excepto no que diz respeito à disciplina “Seminário de dissertação”, a qual, pelas suas finalidades, é destinada exclusivamente aos alunos do Mestrado. Sendo assim, opta-se, naquilo a que se aplica, por apresentá-lo por referência a este curso.

¹⁶ De referir que estes professores, por via do Protocolo de Colaboração celebrado entre a UA e a Escola (ver nota 5), beneficiam de uma redução em 50% do custo das propinas dos cursos, desde que a sua candidatura venha acompanhada de um parecer favorável da escola protocolada, o que pretende ser uma forma de incentivo e um envolvimento da escola na formação do seu corpo docente. Não obstante, tem vindo a reduzir o número de orientadores de estágio que buscam esta formação, facto que mereceria, noutro espaço que não este, uma análise circunstanciada.

Tendo em consideração os pressupostos sustentadores dos cursos, nomeadamente o papel que se concede à transversalidade da educação escolar em línguas e o reconhecimento da necessidade de desenvolver nos professores competências, atitudes e hábitos de trabalho colaborativo e concertado, a estrutura curricular em foco assume o valor formativo de colocar em interacção professores de diferentes línguas e com diferentes estatutos no sistema escolar e para os sujeitos (maternas, segundas ou estrangeiras). A este propósito, leia-se o que escreve Isabel Alarcão no prefácio da obra *Transversalidades em Didáctica das Línguas*, onde se divulgam os resultados das investigações efectuadas no âmbito da 1ª edição do mestrado (in Araújo e Sá, Ançã e Moreira, 2004: 7):

“O título do livro pretende evidenciar uma ideia que esteve presente na concepção do mestrado e que traduz a convicção relativa ao potencial de transferibilidade na aprendizagem de elementos linguísticos e culturais, aspecto tanto mais interessante e oportuno quanto nos encontramos perante uma sociedade, cada vez mais, caracterizada pelo multiculturalismo, pelo plurilinguismo e pela necessidade de se desenvolverem capacidades de intercompreensão e intercomunicação. (...) Também a investigação sobre a aprendizagem de línguas e desenvolvimento linguístico, nomeadamente em contextos de bilinguismo e plurilinguismo, tem vindo a revelar informações que permitem questionar a tradição isomórfica no ensino de línguas e, conseqüentemente, na formação de professores.”

Assim, o curso organiza-se num tronco comum (que se ramifica apenas em certos módulos da disciplina de Metodologia de Ensino da Especialidade, MEE) às diferentes áreas de especialização, sendo estas Português Língua Materna, Português Língua Não Materna, Inglês, Francês e Alemão¹⁷. Esta opção de organização, permitindo ainda rentabilizar os recursos humanos do DDTE, pretende, em termos genéricos, promover a coerência entre princípios de formação e princípios didácticos, ou seja, formar professores para um trabalho concertado nos seus contextos profissionais, envolvendo-os em situações de formação onde idêntico tipo de trabalho lhes é proposto.

O curso de Mestrado desenrola-se em dois anos (e o de CFE num ano). O primeiro compreende uma parte curricular com dois semestres de 15 semanas lectivas cada um (comum ao CFE) e uma carga horária de, respectivamente, 9h/s (7.5 UC) e 11 h/s (8 UC), variável em mais ou menos 3h/s (3 UC), conforme o semestre em que esteja

colocada a disciplina de opção escolhida pelos alunos, o que corresponde a um total mínimo de 15.5 UC obrigatórias e 3 UC opcionais, necessário para a conclusão da componente curricular do curso. No caso do CFE, o número mínimo de UC a obter depende da escolha do aluno por uma formação de curta (4 UC), média (8 UC) ou longa (12 UC) duração. O segundo ano do Mestrado é dedicado à preparação da dissertação.

As áreas científicas obrigatórias são Didáctica de Línguas (12.5 UC) e Ciências da Linguagem (3 UC). As opcionais poderão recair nestas mesmas áreas ou noutras afins, em articulação com as disciplinas oferecidas por outros cursos de pós-graduação da UA¹⁸.

O quadro 3 sistematiza estas informações, relacionando-as com as disciplinas precisas que compõem o elenco curricular dos cursos.

Quadro 3. Plano de estudos do Mestrado e do CFE em Didáctica de Línguas

Semestre	Disciplinas	Área Científica	UC	Escolaridade		
				T	TP	P
1º	Etnografia da Linguagem	CL	3	3	-	-
	Teorias e Processos de Aquisição Verbal	DL	2,5	1	2	-
	Comunicação em Sala de Aula	DL	2	-	3	-
	Opção**	O	3	(..)	(..)	(..)
2º	Metodologia de Ensino da Especialidade	DL	4	3	-	2
	Ensino de Línguas e NTC	DL	2	-	3	-
	Seminário de Dissertação*	DL	2	-	-	4
	Opção**	O	3	(..)	(..)	(..)

* Tenha-se em atenção que a disciplina *Seminário de Dissertação* é exclusiva do curso de mestrado.

** Os alunos de mestrado realizam apenas 3 UC opcionais.

Este plano de estudos merece alguns comentários:

- o curso integra dimensões da DL, das Ciências da Linguagem e de investigação (no caso do Mestrado), o que parece adequado tendo em conta o seu contexto de inserção, as suas finalidades e o perfil do profissional que se pretende formar;

¹⁷ A abertura de cada uma destas áreas e o respectivo número de vagas são decididos edição a edição, em função das circunstâncias de cada uma. O CFE não comporta áreas de especialização.

¹⁸ As áreas científicas das disciplinas de opção actualmente criadas são as seguintes: Ciências da Linguagem; Estudos Culturais; Estudos Literários; Estudos Franceses; Supervisão; Desenvolvimento Curricular; Análise Sócio-Organizacional da Educação; Activação do Desenvolvimento Psicológico.

- as disciplinas fixas recobrem os vários eixos de desenvolvimento considerados (ver atrás, *Proposta*), constituindo contextos de aprofundamento de saberes e de competências profissionais em várias áreas indispensáveis a uma actuação qualificada em educação em línguas nos actuais ambientes sócio-culturais e educativos. Explicitando por referência ao programa destas disciplinas, o curso cria espaços de compreensão da linguagem na sua relação com a cultura e com os contextos de comunicação, onde diferentes línguas podem estar presentes, abrindo perspectivas de abordagem de situações de plurilinguismo e pluriculturalismo (*Etnografia da Linguagem*), e permite ainda abordar os processos através dos quais os sujeitos se apropriam das diferentes línguas com que vão contactando, em múltiplos contextos, ao longo das suas trajectórias de vida (*Teorias e Processos de Aquisição Verbal*); a focalização sobre situações didácticas realiza-se no âmbito das disciplinas de *Comunicação em Sala de Aula*, que permite observar, analisar e interpretar a forma como, pela e na comunicação, se constroem as aprendizagens linguístico-comunicativas, e de *Metodologia de Ensino da Especialidade*, espaço de aprofundamento de competências, conhecimentos e atitudes que facilitem a tomada de decisões didácticas em situações caracterizadas pela sua complexidade, imprevisibilidade e originalidade; a disciplina de *Ensino de Línguas e NTC* introduz, neste currículo, um contexto de construção de competências de interface entre uso da tecnologia e docência, que possibilitem a selecção, planificação e criação de produtos didácticos de suporte informático a utilizar nas práticas lectivas;

- o *Seminário de Dissertação*, enquanto espaço central nesta estrutura curricular, articulando o 1º e o 2º anos da formação, merece uma referência especial. Exigindo uma coordenação forte, neste seminário conjugam-se duas finalidades: desenvolvimento de conhecimentos e competências de investigação em educação em línguas e construção de um projecto de investigação, a desenvolver no 2º ano. A disciplina é leccionada segundo três modalidades distintas que procuram convergir para a qualidade do projecto final: aulas que incidem sobre metodologias de investigação precisas; seminários restritos com os orientadores; aulas destinadas à supervisão da construção dos projectos de dissertação, apoiadas por um documento orientador (da autoria de Isabel Alarcão) que propõe diferentes rubricas sob a forma de questões (em torno, por exemplo, dos objectivos da investigação, dos seus participantes, dos quadros de referência, das

metodologias a utilizar, ...), às quais os alunos vão respondendo ao longo do processo, em colaboração com os futuros orientadores. No final do semestre, os projectos são apresentados e discutidos na presença de todos os mestrados, da Comissão Coordenadora do Curso e do painel de orientadores. No início deste seminário, é distribuída aos alunos uma lista das temáticas de investigação propostas e respectivos investigadores-orientadores associados, de forma a enquadrar, em linhas de investigação em curso, estes projectos, estreitando conexões entre investigação e formação;

- o leque de disciplinas de opção é alargado e diversificado, articulando-se com outros mestrados, o que favorece o diálogo interdisciplinar e permite aos formandos o contacto com outros discursos, outras perspectivas e outras culturas de formação e de investigação;

- as disciplinas desenvolvem-se em diferentes modalidades de escolaridade, nomeadamente aulas teóricas, teórico-práticas e práticas, sendo as duas últimas as que assumem um peso mais significativo, o que estimula e favorece um trabalho colaborativo durante as sessões, centrado na análise/interpretação e na discussão intra e inter-grupos, indispensável ao desenvolvimento de competências crítico-reflexivas e de espírito de equipa;

- o facto do tronco comum do curso se encontrar fortemente estruturado em torno de uma área científica, a de DL, e dos docentes desta área do DDTE terem longa tradição de trabalho em equipa e em coordenação, estimula a sua articulação e o desenvolvimento de trabalhos sobre temáticas comuns, o que permite, não apenas, reduzir algum excesso de trabalho resultante de uma carga horária considerada excessiva, mas sobretudo o aprofundamento de temáticas que, nalguns casos, são retomadas nas dissertações;

- a carga horária parece excessiva, tendo em conta que muitos dos alunos que frequentam o curso trabalham simultaneamente e que alguns habitam fora do distrito de

Aveiro; neste âmbito, têm-se verificado alguns problemas de assiduidade, com implicações óbvias na leccionação das disciplinas e no desempenho dos formandos¹⁹.

A 4ª edição dos Cursos de Mestrado e CFE em Didáctica de Línguas

A 4ª edição dos cursos de Mestrado e de CFE em DL apresenta especificidades face a este figurino que importa evidenciar, na medida em que foi nela que teve lugar a experiência concreta de leccionação da disciplina em foco neste relatório.

No ano de 2002, foi o DDTE contactado formalmente pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESES) no sentido de ser analisada a possibilidade de abrir uma edição destes cursos em colaboração e nas suas instalações. A proposta foi acolhida muito favoravelmente por múltiplas razões, não sendo a de menor peso o reconhecimento da qualidade e da especificidade do trabalho desenvolvido na área de DL da ESES, abrindo novas valências e perspectivas aos cursos, bem como vias para futuras colaborações mais alargadas, e deu lugar, em 29 de Outubro de 2003, a uma Adenda ao protocolo já existente entre a UA e o Instituto Politécnico de Setúbal, a qual tinha por objectivo estabelecer os princípios de cooperação interinstitucional no que respeitava à realização desta formação. Esta Adenda foi objecto de regulamentação no Acordo Específico assinado em 2 de Fevereiro de 2004.

A inevitável morosidade destes processos negociais relegou a abertura dos cursos²⁰ para o 2º semestre de 2003/2004. O número de vagas foi fixado em 20 para ambos os cursos, distribuindo-se as vagas do Mestrado do seguinte modo por áreas de especialização: Português (LM e LnM): 12; LE (Francês e Inglês): 8.

No que toca às quotas para este mesmo curso, a configuração proposta foi a seguinte:

¹⁹ Esta é uma das situações sobre a qual se debruça o documento *O funcionamento da pós-graduação (Mestrado, Formação Especializada e disciplinas livres) no DDTE – situação vigente e propostas de intervenção* (Janeiro de 2004), já referido. As alternativas identificadas passam pela organização de diferentes modalidades de frequência, presencial e/ou à distância (note-se experiências anteriores deste tipo, com bons resultados, nomeadamente no quadro do Mestrado/CFE em Multimédia em Educação) e pelo recurso a horário pós-laboral.

²⁰ O curso de Mestrado foi aberto por Despacho nº 158/2004 (2ª série), Diário da República – II Série, nº 4, de 6 de Janeiro, e o de CFE, por Aviso Reitoral de 28 de Novembro de 2003.

- docentes da ESES, incluindo professores requisitados: 4;
- professores cooperantes e colaboradores da ESES: 4;
- candidatos estrangeiros, com preferência para os oriundos dos países de língua oficial portuguesa: 4;
- outros licenciados: 8²¹.

Analisadas e seriadas as candidaturas (6 ao CFE e 55 ao Mestrado), verificou-se a necessidade de redistribuir as quotas/áreas de especialização do Mestrado (por ausência ou número insuficiente de candidatos nalgumas delas e também devido a algumas desistências). Quando o processo ficou concluído, a configuração do público era a seguinte:

Quadro 4. Distribuição por quotas e áreas de especialização dos alunos do curso de Mestrado

Área	Quota	Docentes da ESES e requisitados	Contingente geral	Estrangeiros	Total
Português - PLM			8		8
Português - PLnM		1	5	2	8
LE - Inglês		1	2		3
LE - Francês		1			1
Total		3	15	2	20

Inscreveram-se 20 alunos no Mestrado (dos quais desistiu um, da área de PLM, no 1º semestre) e 2 no CFE, tendo sido este o público da disciplina de CSA. De referir, com implicações para o desenho curricular da mesma, que este público recobre os três estatutos na relação língua/sujeito/sociedade considerados nas áreas de especialização (LM, LnM e LE), com clara dominância dos alunos orientados para o Português. Na sequência da desistência acima referida, o grupo de PLnM tornou-se maioritário, o que aconteceu pela primeira na história deste curso e se explica, quer no quadro da especificidade do contexto formativo e investigativo da ESES, quer no âmbito da progressiva mestiçagem da sociedade portuguesa, com evidentes repercussões no sistema educativo nacional, suscitadoras de necessidades de formação específicas. De notar, nesta área de especialização, a presença de duas alunas moçambicanas. Esta

²¹ Esta distribuição do número de vagas, diferente da de edições anteriores do mestrado, teve em conta a especificidade esperada do público deste curso, após prospecção efectuada pela ESES, e a necessidade de qualificar os docentes locais.

configuração enriquece consideravelmente o grupo de formandos, sugerindo possibilidades de trabalho de campo com alunos também eles diferenciados linguística e culturalmente, como forma de abordar a própria complexidade dos contextos escolares. Reforça-se aqui a pertinência de uma das convicções de base deste mestrado: a do valor formativo das transversalidades entre línguas e culturas e do diálogo entre os seus professores.

Refira-se ainda que estes formandos têm experiências profissionais muito diversificadas, não apenas ao nível das línguas com que trabalham, mas também dos níveis a que o fazem (da educação pré-escolar ao ensino superior), o que é mais um factor de enriquecimento do perfil do grupo a considerar na proposta disciplinar.

Convém ainda referir um outro aspecto particular na edição destes cursos, com implicações maiores na leccionação da disciplina de CSA: por razões que se prendem com a disponibilidade dos docentes, em particular com situações de licença sabática, foi solicitada e aprovada uma troca na sequência de duas disciplinas do elenco fixo: a de Metodologia do Ensino da Especialidade (MEE) (para o 1º semestre) com a de CSA (para o 2º semestre).

Embora proximamente motivada por razões de circunstância, a possibilidade de vir a propor formalmente esta alteração já tinha sido abordada pela Comissão Coordenadora dos Cursos, na sequência de processos de avaliação anteriores que relevavam o interesse da leccionação da disciplina de MEE no 1º semestre, pelas seguintes razões:

- necessidade de desenvolver no grupo, desde o início, um forte sentimento de identidade e de pertença em relação a uma área científica específica, aqui a DL, o que implica a sua abordagem epistemológica numa unidade de formação introdutória, sendo que o espaço curricular mais apropriado para tal é a MEE (note-se, aliás, que esse é o objectivo do 1º módulo comum desta disciplina);
- necessidade dos formandos contactarem mais cedo com as diferentes linhas e temas de investigação em DL, bem como com os seus responsáveis, de forma a poderem mais criteriosamente escolher aquelas a desenvolver no âmbito do Seminário de Dissertação e, conseqüentemente, das teses; mais uma vez, o espaço em que tal preferencialmente ocorre é a disciplina de MEE;
- o significado que poderia ter, no aprofundamento de competências e na optimização dos esforços investidos pelos formandos, a articulação sequencial dos trabalhos a

realizar para as disciplinas de MEE e de Seminário de Dissertação, dando-se assim maior coesão e profundidade às temáticas.

Numa outra perspectiva, em edições anteriores os alunos tinham revelado competências reduzidas de reconstrução crítica, num quadro de fundamentação didáctica, dos processos comunicacionais observados e descritos na disciplina de CSA, ou seja, dificuldade em compreender didacticamente um agir comunicativo intencional. De outro modo, tinham evidenciado a necessidade de um conhecimento aprofundado em DL (objectivo da disciplina de MEE) para a interpretação crítica dos processos de comunicação em sala de aula, sendo que, se é pela e na comunicação que as aprendizagens ocorrem, a forma como esta se estrutura e constrói não se compreende fora das actividades didácticas que configura e pelas quais, simultaneamente, é configurada.

A experiência de alteração sequencial das disciplinas nesta edição dos cursos constitui, nesta medida, uma oportunidade de experimentar e avaliar esta intenção da Comissão Coordenadora dos Cursos, que poderá motivar uma proposta fundamentada de reformulação da sua estrutura curricular.

Em termos da leccionação efectiva da disciplina, este local curricular coloca-a, antes de mais, na posição de um tema aprofundado de DL, ou de um objecto que lhe é específico, não obstante a sua transversalidade – epistemologicamente própria, aliás, desta área científica - afastando-se, por conseguinte, de uma abordagem essencialmente ancorada nas análises linguísticas e do discurso, o que, se correspondeu a uma época reconhecível na sua história disciplinar, não é já capaz de traduzir a investigação mais recente no domínio, nomeadamente a que se desenvolve na UA (ver estudos de meta-análise sobre esta questão em Cardoso & Alarcão, submetido a publicação). Deste modo, a disciplina ganha em coerência epistemológica e em identidade científica (na definição do triplo estatuto do seu objecto, enquanto meio, focalização e finalidade) sem perder de vista a multirreferencialidade dos seus quadros teóricos e metodológicos, podendo-se apoiar sobre (e rentabilizar) os conhecimentos e competências desenvolvidos quer em MEE (na articulação entre o agir comunicacional e o agir didáctico, como escrevi), quer em Teorias e Processos de Aquisição da Linguagem (na interpretação dos processos de desenvolvimento linguístico-comunicativo subjacentes aos usos da linguagem), quer ainda em Etnografia da Comunicação (relacionando esses

usos com as culturas dos contextos e com os modos de recriação do real que neles se promovem, ou seja, concedendo-lhes uma dimensão ideológica em sentido lato). Por outro lado, a posição da CSA no 2º semestre sugere e impulsiona a sua transversalidade com a disciplina de Ensino de Línguas e Novas Tecnologias, alargando o âmbito dos contextos comunicativos observados e introduzindo a interacção electrónica como objecto de estudo. Finalmente, torna-se possível explorar uma articulação útil com o Seminário de Dissertação, nomeadamente propondo-se aos alunos a realização de projectos de investigação no terreno, apoiados metodologicamente pelos conhecimentos e competências desenvolvidos no referido seminário, ao mesmo tempo que se exemplifica um percurso investigativo numa temática em DL específica. Trata-se, por outras palavras, de fazer convergir teoria e *praxis* didácticas, através de um trajecto investigativo sobre a comunicação em sala de aula.

Enquadramento pedagógico e científico

Desenhados os enquadramentos institucionais e curriculares da disciplina de CSA, apresenta-se agora o conjunto de pressupostos e de princípios em que se inscrevem as suas dimensões substantiva e processual. Se estes pressupostos e princípios se encontram, de alguma forma, determinados pelos enquadramentos anteriores, que configuram a matriz macro-disciplinar do objecto que me ocupa, por outro, traduzem a minha perspectiva quanto ao campo científico-pedagógico em que este se inscreve. A explicitação desta perspectiva afigura-se essencial para a compreensão dos sentidos deste relatório, na medida em que permite configurar o lugar de onde se construiu o desenho curricular da disciplina e redesenhá-lo a partir da sua observação crítica, tornando-o recuperável de outros portos de observação possíveis e, deste modo, inscrevendo-o numa dialéctica onde “jamais (...) se coloque um ponto final” (Geraldi, 1997: 75). Acredito ainda, com Perrenoud (1999), que “la qualité d’une formation (...) se joue d’abord dans sa conception”, pelo que este acto de ancoragem da disciplina se evidencia em toda a sua essencialidade.

É nesta lógica que optei pela inseparabilidade da fundamentação científica e pedagógica da disciplina, já que, tratando-se embora de dois enfoques diferenciados, eles inter-determinam-se nesta situação discursiva, concorrendo de igual modo para a definição do lugar de configuração disciplinar acima referido. De outro modo, se é verdade que a inscrição teórica do objecto especializado de comunicação impõe certas leituras da realidade sobre a qual se debruça, também não deixa de ser verdade que os pressupostos, configurações e contingências da situação em que essa comunicação ocorre, aqui um contexto de formação específico, têm incidências sobre o ângulo de abordagem desse mesmo objecto. Posto isto, clarifica-se neste item ambos os enfoques, procurando-se simultaneamente que os modos como se multi-determinam resultem claros.

Eixos estruturantes da formação

O quadro pedagógico da disciplina de CSA desenha-se na intersecção de um conjunto de pressupostos em torno de um *conceito de profissionalidade docente* - equacionado do ponto de vista do professor de línguas - e de uma ideia do que podem ser os *princípios norteadores de um dispositivo de formação especializada e ao longo*

de vida, em contexto universitário, deste professor. Articula-se pois, neste item e no seguinte, uma reflexão sobre formação profissional no contexto preciso em que nos movemos e sobre papéis e funções sociais do educador em línguas. O objectivo é explicitar e tornar operatório o paradigma de formação em que se situa a disciplina de CSA, no sentido definido por Zeichner (1983), enquanto matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores.

Uma formação enquadrada por uma cultura de colaboração entre comunidades (e instituições) fortes e coesas

Isabel Alarcão (2001a), a partir das 4 etapas na história da construção da profissão docente identificadas por António Nóvoa (1992, referido por Alarcão, 2001a), configura um quinto momento, o actual, definindo-o como o da “consciencialização, pelos professores, da especificidade do seu conhecimento profissional” (2001a: 8). Entre os indicadores apontados desta consciencialização, relevo os seguintes: a assunção do seu papel como investigadores do seu próprio campo de actuação; a tendência para a quebra do isolamento profissional e para as actividades em equipa; uma linguagem profissional cada vez mais específica; a consciência da necessidade de formação contínua e especializada.

Nestes indicadores encontra-se implícito, a meu ver, um elemento que considero de primeira ordem quando queremos analisar o papel que pode assumir a formação pós-graduada no desenvolvimento profissional dos professores e definir princípios capazes de configurar um dispositivo de formação à luz de uma determinada perspectiva de profissionalidade docente: a possibilidade de uma cada vez maior *aproximação entre os contextos profissionais e os contextos académicos*. Com efeito, se até há bem pouco tempo se pareciam sobretudo evidenciar sinais de duas comunidades evoluindo “entre linhas paralelas” e perdendo progressivamente, nesses desencontros, oportunidades de consolidação de discursos e práticas coesos e mutuamente estimulantes e reforçadores (Araújo e Sá, 2002b), é possível hoje começar a identificar algumas manifestações que apontam noutros sentidos²².

Na verdade, têm vindo a multiplicar-se as vozes de investigadores que vêm na promoção e no crescimento das relações de tipo colaborativo, nomeadamente entre

investigadores e professores, caminhos potenciadores não só, de uma maior aproximação entre investigação e prática em Didáctica, mas sobretudo, do desenvolvimento profissional dos intervenientes (Alarcão, 2003; Badley, 2003; Day, 1997; Hargreaves, 1995; Lieberman, 2000; Sillam, 2002; Zay, 1998)²³.

Nesta mesma linha, a “formação baseada em parcerias” é considerada um dos princípios europeus comuns sustentadores do desenvolvimento de políticas de educação de professores (European Commission, 2004²⁴). Isto porque as parcerias parecem assumir um papel importante no desenvolvimento de culturas profissionais de aprendizagem e de desenvolvimento, quer nas escolas, quer nas instituições de formação, revelando-se como condição da qualidade daquilo que nelas se faz, conforme é realçado no trabalho realizado pela rede temática de formação de professores na Europa (*Thematic Network on Teacher Education in Europe – TNTEE*, ver Buchberger *et al*, 1998). Em particular, e na sequência das propostas de medidas concretas relevantes para a reforma da educação de professores apresentadas no *Green Paper on Teacher Education in Europe*, produzido por esta rede temática, “it seems necessary to try to develop *coherent profiles* of research and development for teacher education institutions. Progress could be assisted by establishing appropriate *structures for research* and development at institutions of teacher education. (...) such research should be the concern of all institutions engaged in teacher education and thus not be restricted to education (or pedagogy) as a discipline” (Buchberger *et al*, 1998: 64).

O que parece importante destacar, na compreensão deste novo movimento que se anuncia e se preconiza, é o facto dele denotar a progressiva firmeza das duas comunidades em causa, já que, conforme defendi noutra local, a primeira condição para que se trilhem caminhos comuns passa pelo fortalecimento (identitário, científico, cultural, social) de ambos os interlocutores (Araújo e Sá, 2002b). Ou, recorrendo a

²² Na mesma linha apontam os estudos realizados por Canha (2001) e Alarcão *et al* (2004).

²³ Esta convicção tem dado origem à realização de iniciativas concretas, de que são exemplo, entre nós, os projectos levados a cabo pelo Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia, coordenado por Flávia Vieira (Vieira, 2002) e o projecto de colaboração interpessoal e interinstitucional em desenvolvimento por Manuel Bernardo Canha no quadro do seu projecto de doutoramento (Canha & Alarcão, submetido a publicação; em publicação).

²⁴ Este texto vem na sequência da adopção conjunta, pelo Conselho da Europa e pela Comissão Europeia, do Relatório *Education and Training 2010 – The success of the Lisbon Strategy Hinges on urgent reforms*.

Habermas, “só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter a autonomia” (referido por Alarcão, 2001c: 25).

É neste sentido e no pressuposto da presença de comunidades em contacto com marcado sentido de pertença e capazes de estabelecerem inter-acções claras, onde os papéis de cada uma são mutuamente reconhecidos e aceites, que perspectivamos, na sua dimensão mais ampla, o valor da situação que aqui me ocupa: a da formação pós-graduada de professores, entendida como uma formação instituída de matriz profissionalizante e ao longo da vida, na qual são chamados a implicar-se os académicos. Por outras palavras, a condição de possibilidade, ou o “acontecer”, desta situação de formação, pela sua natureza, exige da parte daqueles que nela se envolvem um claro reconhecimento do interlocutor na sua identidade profissional específica, a partir do qual se constrói, por sua vez, uma clara definição do contexto de inter-acção com esse interlocutor, nas suas intenções, finalidades, processos e modalidades. A ausência de tal reconhecimento não apenas inviabiliza mas enviesa a relação, transformando-a num palco onde se jogam forças de poder que põem em causa o seu valor formativo.

Importa explicitar, antes de avançar, de que modo a disciplina de CSA reconhece o professor. O professor é nela entendido como um profissional com uma identidade sólida historicamente edificada em torno de valores de comprometimento com um projecto de futuro, estruturada em movimentos dialécticos constantes, de natureza reflexiva, entre a acção - no quadro de situações complexas e instáveis - e o questionamento crítico dessa mesma acção, questionamento onde se revela como um intelectual e onde conjuga ciência, técnica e arte (Schön, 1983, 1987), bem como sensibilidade, emoção e imaginação. Um profissional ainda que actua no seio de uma escola, contribuindo e envolvendo-se no seu desenvolvimento, e que se afirma e reforça em inter-acção com outras comunidades que reconhece como legítimas e parceiras no seu projecto de intervenção educativa. Entendendo-se como homens e mulheres envolvidos no seu tempo, os professores perspectivam a essencialidade do seu lugar enquanto co-construtores de um novo mundo em que acreditam, ou como agentes de mudança (Marcelo Garcia, 1999) em tempos de mudança (Hargreaves, 1998), e, deste modo, valorizam-se (e são valorizados) pelas sociedades que simultaneamente representam. Nesta valorização, procuram, na relação com os outros, meios que

qualifiquem a sua acção profissional. Assim, ser-se professor assume-se aqui também como ser-se capaz de gerir a sua profissionalidade ao longo da vida, com responsabilidade, sentido crítico e emancipatório, autonomia, flexibilidade e em cooperação (cf. Boldizsár *et al*, 2004, ou European Commission, 2004, que entendem este envolvimento como o mais fundamental papel profissional do professor).

A procura de formação pós-graduada é uma das vertentes que pode assumir este envolvimento responsável num projecto de desenvolvimento profissional.

Retomando a linha argumentativa deste texto, porque a disciplina de CSA se integra na área científica da DL, é relevante explicitar aqui de que modo a condição colaborativa em análise serve simultaneamente o desenvolvimento profissional dos professores e as finalidades da Didáctica enquanto ciência, de modo a perspectivar esta questão de ambos os pontos de vista que se colocam. A forma mais clara de o fazer será talvez a partir da conhecida identificação, por I. Alarcão, em 1994, de três dimensões na Didáctica: a investigativa (que estuda os problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem das disciplinas ou áreas disciplinares); a profissional (que se relaciona com o professor em acção) e a curricular (abarcando o discurso formativo instituído da Didáctica). Segundo a autora: “estas três faces da didáctica, se se contextualizam em momentos preferencialmente distintos, interligam-se entre si de modo a estabelecerem interfaces de conceptualização e acção” (1994: 723-4). Deste modo, põe em relação autores e actores do conhecimento e das práticas profissionais e realça a sua condição de colaboradores na evolução do saber didáctico ou de uma disciplina que, reconhecendo-se como de *observação* e de *inovação* (Galison, 1990; Puren, 1997), assume como finalidades “produzir conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma dada área disciplinar e intervir no terreno de actuação sobre o qual se debruça” (Araújo e Sá, 2000: 9). De outro modo, no âmbito do projecto disciplinar da Didáctica, reconhece-se não só uma vocação praxeológica e social, mas ainda e sobretudo uma condição colaborativa, concretizada no diálogo entre investigadores e professores e assente no reconhecimento da partilha de um objecto discursivo (o processo de ensino/aprendizagem) e de uma intenção (favorecer as condições de desenvolvimento de tal objecto) (Araújo e Sá, 1999).

Ora, conforme defendemos noutra local (Araújo e Sá, Costa, Canha & Alarcão, 2002), estes cursos de mestrado configuram espaços privilegiados para reforçar

sentimentos de partilha e de pertença indispensáveis à constituição de comunidades discursivas e de práticas capazes de fazerem evoluir o saber didáctico e, desse modo, de contribuir para a qualidade educacional. Isto porque promovem o encontro sistemático, regular e continuado, institucionalmente enquadrado e regulado, de investigadores e de profissionais da acção, organizado em torno dos três discursos da Didáctica acima referidos, possibilitando assim, não só relações complexas entre tais discursos, mas sobretudo a sua flutuação enunciativa (do investigador académico para o professor mestre e vice-versa), em movimentos bidireccionais que prefiguram idênticos movimentos entre os saberes produzidos e a sua força interventiva.

Conceber a formação nesta perspectiva de cultura de colaboração implica, para além de medidas de carácter institucional (como a celebração de protocolos inter-institucionais, por exemplo), que as ofertas de formação sejam concebidas no sentido de estimular (e não de estandardizar ou, pior, de institucionalizar) a aproximação dos formandos e que estes possam encontrar, ao longo da frequência dos cursos, novos motivos que justifiquem e ampliem a sua aproximação inicial (Perrenoud, 1999; Araújo e Sá, Costa, Canha & Alarcão, 2002). Por outras palavras, a criação de novos sentidos inicialmente não previstos, no seio da situação de formação constituída, fruto de negociações entre formadores e formandos, ou do estreitamento dos seus laços e compromissos, é determinante na ressignificação do envolvimento de ambos no processo de formação e nas dinâmicas deste último.

Implica ainda que as práticas educativas sejam entendidas como contextos de produção de saberes a questionar, contextualizar, problematizar e perspectivar no âmbito de um projecto de escola e que os processos e resultados daí advenientes sejam reinvestidos, quer na investigação, quer em futuras acções de formação, quer ainda nos múltiplos e diversificados quotidianos de ambas as instituições e dos seus actores, reforçando-se, assim, as cumplicidades criadas e abrindo-se condições para as estender e multiplicar. Colocam-se aqui questões ligadas com o valor da investigação nestes cursos e com a relação com os saberes que passamos a referir e que constituem outros tantos eixos orientadores da nossa matriz de formação.

Uma formação assente numa nova relação com o conhecimento

Numa outra vertente, anunciada no que foi escrito acima, penso que a relação com o conhecimento e os saberes e, por meio deles, com os alunos e a sociedade, é, também ela, constitutiva da profissionalidade docente e deve ser considerada quando se perspectivam dispositivos de formação.

Num texto onde se debruça sobre esta questão (Geraldi, 2004a), o autor descreve uma trajetória possível da identidade social do professor, identificando três formações históricas: o professor enquanto executor de partituras alheias, ou receptáculo vazio que se enche de saberes disciplinares produzidos por outros e os transmite; o professor enquanto “capataz” ou “operador de uma parafernália didáctico-pedagógica”, de onde ressalta o manual; o professor enquanto autor dos saberes que constrói a partir do constante questionamento dos “vividros”, investindo “a aula como acontecimento”. Detendo-se sobre esta última etapa, Geraldi distingue *conhecimento* (onde inclui o conhecimento científico e também os seus métodos de pesquisa, os seus resultados, tentativas e fracassos) de *saberes*, estes constituídos pelas e nas práticas sociais, sendo do conjunto de ambos que se compõe a herança cultural. Nesta óptica, realça a necessidade do professor desenvolver capacidades de lidar com esta herança cultural na sua interacção efectiva com o aluno, fazendo com que a relação com “os vividros” seja a base do processo de ensino/aprendizagem ou o lugar de onde vertem as perguntas a partir das quais se constroem os conhecimentos. Nesta medida, “tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado” (Geraldi, 2004a: 21).

Destaca-se, nesta abordagem da profissionalidade, o professor enquanto autor do conhecimento e valorizam-se, nos processos de construção desse conhecimento, os saberes experienciais que emergem e evoluem na *praxis* educativa. A *praxis* como espaço epistemológico é assim um conceito central que nos remete para paradigmas bem conhecidos no pensamento educacional.

Neste processo, onde as práticas são dotadas de valor epistemológico ou onde procuramos “não ignorar o problema do conhecimento” (Morin, 2001: 25), reflectindo sobre a sua natureza e a relação do sujeito com ele, o conhecimento define-se como parcial, contextualizado e incerto e as questões que hoje são abordadas no quadro dos paradigmas emergentes em educação e formação (Tavares & Alarcão, 2001) e dos movimentos do pensamento complexo podem ser equacionadas. Mais concretamente, questionando-se os paradigmas mais tradicionais de educação, transmissivos e

reprodutores, que confrontam o aluno com um conjunto de conteúdos rígidos, estáveis, pré-formatados, “completos” ou fechados num único sistema, e propondo-se, ao invés, a exploração local de uma diversidade de trajectos educativos a partir de “histórias vividas e contadas” pelos sujeitos, esta nova relação do professor - e da escola como um todo -, com o conhecimento compreende-se claramente no quadro da era em que vivemos e que se convencionou chamar de sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem. Uma era caracterizada pelo ritmo do acontecer, pela multimodalidade na acessibilidade aos conteúdos (Ferrão Tavares, 1997), mas também e sobretudo pela fragmentação, pela incerteza, pela imprevisibilidade, pela transitoriedade e pela instabilidade desses mesmos conteúdos. Uma era ainda onde o grande desafio que se coloca à educação é “desenvolver, de acordo com as oportunidades e espaços (...) que se multiplicam (ainda com o apoio das NTI), o ‘empowerment’, o sentido de si, a capacidade de ser sujeito da própria vida, a capacidade de saber, fazer, ser, viver com os outros” (Ambrósio, 2004: 29).

Nesta sociedade, o professor não detém já o “monopólio da intermediação” (Roberto Carneiro, na Nota Introdutória a Dias de Carvalho *et al*, 2001: 13). O que se lhe exige, fundamentalmente, é que, privilegiando a função aprendizagem, ajude o aluno a transformar em conhecimento a informação (Morin, 1999), ou a “aprender para conhecer, para compreender, para amar” (Ambrósio, 2001: 52), investindo-o para o exercício livre, crítico e responsável da cidadania.

Este quadro coloca desafios à formação impossíveis de ignorar. Em particular, a conceptualização de dispositivos formais de formação de professores, entendendo-se aqui a formação como um campo de desenvolvimento humano, deve tomar como direcção formar o profissional na complexidade e para a complexidade (adoptando-se esta como um conceito catalisador, na linha de Edgar Morin). Tal implica modelos multidisciplinares e multirreferenciais, ou a adopção de um conjunto de princípios que Ana Caetano (2004) delimita da seguinte forma:

- atribuir importância aos processos, às interacções e aos contextos;
- associar os dispositivos de formação aos contextos de acção dos formandos;
- dar um estatuto ao conhecimento construído nos contextos da prática;
- valorizar a cooperação, mas também a autonomia e as comunidades de pertença;
- realçar os valores da cooperação, da participação e da democraticidade;
- eleger a reflexividade crítica e a investigação como processos de formação associados aos processos intuitivos e informais da prática;

- promover a gestão flexível das tensões, como por exemplo, autonomia/cooperação, estruturação/flexibilidade, investigação/acção.

Os cursos de pós-graduação em que se inscreve a disciplina de CSA e, mais especificamente, esta mesma disciplina, procuram desenvolver uma formação para e na complexidade, ou uma nova relação com o conhecimento, conforme procurarei que se vá tornando compreensível ao longo deste relatório.

A formação num ambiente investigativo

Uma outra condição da formação pós-graduada de professores que não se dissocia do atrás exposto e que enquadra o desenho curricular da disciplina de CSA prende-se com a valorização da investigação como estratégia de desenvolvimento profissional.

Na mesma linha, lê-se no *Green Paper on Teacher Education in Europe*: “Initial teacher education as well as in-service teacher education need to find a clear profile in to regard to research and development, and an active involvement of teachers in it” (Buchberger *et al*, 1998: 51). Também na *Conference on Teacher Education Policies in the European Union* (Campos, 2000), esta é apresentada como uma das orientações fundamentais das políticas educativas neste espaço geo-político, argumentado-se com os desafios que as dinâmicas próprias das sociedades do conhecimento e da aprendizagem colocam à escola e à acção profissional, a exigirem respostas qualificadas que parecem poder ser favorecidas por uma cultura de formação orientada para a investigação. Esta cultura permitiria ao professor, para além de leituras críticas do real e da capacidade de agir profissionalmente sobre ele, uma compreensão da sua própria aprendizagem como um processo ao longo da vida, porque inscrito numa trajectória de desenvolvimento: “Educational research and development as well as inquiry-oriented cultures of teaching and learning in teacher education may be seen as key components of dynamic learning and developing systems” (Buchberger, 2000: 37).

Esta questão tem, de facto, sido bastante investigada, a partir do movimento do professor-investigador (Stenhouse, 1991) e dos paradigmas da reflexividade em formação, existindo larga literatura sobre os efeitos, no desenvolvimento da profissionalidade docente, da participação activa em processos investigativas (entre nós, e para dar um exemplo recente, veja-se Moreira, 2005). Encontram-se também, nestes textos, indicadores que denotam a cada vez maior consciência, por parte das instituições

de formação, do papel da investigação na formação de professores, nomeadamente pela adopção de modelos de formação reflexivos e pelo incitamento à investigação-acção (veja-se, por exemplo, a análise comparativa de diferentes sistemas europeus de formação de professores, feita por Buchberger, 2000).

Numa rápida sùmula desta investigação, é possível afirmar que este envolvimento permite aos professores encontrar meios de reforço da sua autonomia, ou seja, da sua capacidade própria “para produzir conhecimento científico, para conceber instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática” (Nóvoa, 1991: 524). Ou, numa perspectiva mais alargada, para “assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão, 2000: 17). No desenvolvimento desta mesma linha, Isabel Alarcão concebe o professor-investigador como o profissional que assume “uma atitude de estar na profissão como um intelectual que criticamente questiona e se questiona” (2001a: 11), o que implica, por um lado, a presença de posturas permanentes de observação e de compreensão críticas do real e da *praxis* educativa, e, por outro, a adopção de meios e linguagens que possibilitem e sustentem essa postura.

No quadro das novas relações com o saber atrás desenhadas, e numa lógica de coerência, sublinha-se que as modalidades de desenvolvimento desta investigação se devem orientar igualmente para uma perspectiva de complexidade. Recorro mais uma vez às palavras de Ana Caetano (2004) para explicitar, de forma mais coesa, as implicações desta perspectiva, agora em investigação:

- multirreferencialidade e multidimensionalidade das abordagens;
- o estudo de casos particulares, para os compreender enquanto totalidade e singularidade;
- processos de construção não apriorísticos de investigação;
- um processo dialógico entre diferentes linguagens, metodologias, fontes e etapas.

As potencialidades da formação pós-graduada para o desenvolvimento de um processo investigativo com estas características são por demais evidentes, tendo aliás em conta, como bem escrevem Victor Gil, Isabel Alarcão e Hans Hooghoff, no seu prefácio à obra “Challenges in Teaching & Learning in Higher Education”, que: “Despite the changes that universities has undergone, the core mission of the university is still teaching and learning in a research environment” (2004: 7). Isto quer na

frequência das disciplinas, onde podem ser adquiridas e utilizadas metodologias e ferramentas de investigação e desenvolvidos conhecimentos, competências e posturas investigativas, quer nas possibilidades que se abrem com o estreitamento de relações com grupos de investigadores em educação, quer ainda pelo facto de se tratar de formações que exigem a apresentação pública de uma dissertação original. É neste quadro que se compreende o recurso à investigação como estratégia central na construção dos saberes na disciplina de CSA que à frente se apresenta.

A qualidade da formação como transformação (dos sujeitos, das instituições e da sociedade)

O desenho da matriz pedagógica da formação proposta na disciplina de CSA completa-se como aquele que consideramos ser o seu pressuposto de maior abrangência e complexidade, aglutinador dos anteriores, o que justifica a sua posição final neste item: a ideia de que a qualidade da formação profissional, neste contexto, deve ser entendida em função da sua força propulsora da transformação dos sujeitos e das suas práticas educacionais, no quadro de sociedades complexas, incentivando o professor (e a escola) a situar-se e a agir crítica e activamente face a múltiplos devires possíveis (Prigogine, 2000), sem perder a sua memória de futuro²⁵ (Geraldi, 2003, a partir de Bakhtine). A formação não se define, por conseguinte, em função de critérios de tipo mercantil, relacionados com padrões de eficiência, níveis de desempenho e competitividade, mas “para a transformação reflexiva a partir das capacidades múltiplas, saberes e experiências, geridos colectivamente na busca da compreensão dos novos ou velhos problemas mas em contextos diferentes – os de hoje – e da resolução, precária talvez, mas participada e assumida” (Ambrósio, 2004: 31).

Deste modo, como escreve Marcelo Garcia, citando Escudero (1999: 27-8):

“a formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto (...) Hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver na prática as reformas. Simultaneamente, a formação, se bem entendida, deve estar

²⁵ “Do ponto de vista bakhtiniano, no mundo da vida ‘calculamos’, a todo o instante, com base na memória do futuro desejado, as possibilidades de ação no presente. (...) Trata-se de pensar que a todo o momento, a todo acontecimento, o futuro é repensado, refeito, e, nesse lugar desterritorializado, sempre mutável, o sujeito se situa para analisar o presente vivido e, nos limites de suas condições dos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados ou recriados pelo presente, selecionar uma das possibilidades de ação.” (Geraldi, 2003: 21).

preferencialmente orientada para a mudança, activando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagem nos alunos.”

Mudança que é aqui entendida não de uma forma simplista ou ingénua, nem enquanto mudança anunciada ou previsível, mas no quadro de processos de transformação que terão sempre como eixo “vir a constituir-se em respostas mais adequadas e eficazes diante da crescente complexidade das situações e das necessidades educativas dos indivíduos e das sociedades” (Roldão, 2001: 132).

Esta óptica exige que se considere a formação como um processo que, orientado para a mudança no âmbito das relações que a escola estabelece com as sociedades nas suas trajectórias, tem lugar ao longo da vida. Na mesma perspectiva, Bártolo Paiva Campos, no relatório que apresentou relativo ao sistema educativo português na *Conference on Teacher Education Policies in the European Union*, escreve: “The teacher education system’ overall political purpose is the improvement of the quality of teaching and students’ learning by enabling teachers to reflectively act, throughout their teaching life cycle, as professional of change at classroom, school and educational territory levels” (Campos, 2000: 227).

A questão da integração institucional da acção profissional inovadora dos professores é colocada nesta afirmação, que supõe que uma formação para a mudança implica *articular os processos de desenvolvimento dos professores com os de desenvolvimento da escola enquanto organização*. Com efeito, os desafios que se colocam à escola nos tempos de mudança acima caracterizados evidenciam a urgência de promover a reflexividade crítica e actuante, não só no trabalho directo dos professores com os alunos, mas, para além dele, na forma como se envolvem e contribuem para o projecto educativo da escola enquanto comunidade, que será sempre um projecto que investe no desenvolvimento da autonomia e da cidadania e, por isso mesmo, um projecto colectivamente assumido. De outro modo, o professor envolve-se na construção e dinamização de uma comunidade educativa e afronta a sua missão de forma solidária e cooperativa, sendo deste modo que constrói a sua profissionalidade docente.

Está aqui suposto um entendimento de escola como organismo vivo, em desenvolvimento e em aprendizagem, conceito que entre nós tem vindo a ser desenvolvido por I. Alarcão (2001c; 2003), sob a designação de *escola reflexiva*, entendida como aquela que é “capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se

ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo” (Alarcão, 2001c: 27). Uma organização onde o professor assume um papel de protagonismo, numa óptica de racionalidade dialógica, interactiva e reflexiva: “A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola (...) exige uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para eles. Este processo, pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na acção e pela acção” (Alarcão, 2001c: 24).

Esta forma como se coloca o papel do professor no seio de uma escola que actua como um todo, porque compreende o seu papel na preparação dos sujeitos para afrontar a complexidade do mundo contemporâneo, está intimamente articulada com outro dos eixos enquadradores da nossa disciplina, acima explicitado, mas que aqui encontra um novo espaço de desenvolvimento, nomeadamente o das *novas relações da escola com o saber, no quadro de uma epistemologia da complexidade*. Com efeito, a consciência de que a escola “dissèque davantage en sous ensembles plutôt qu’elle ne présente de façon usuelle la complexité du monde” (Macaire, 2000: 3), reforça a essencialidade da organização de um projecto educativo que tem de ser assumido por uma escola que se organiza como um todo, que coloca em inter-acção saberes e sujeitos, que aprende e faz aprender, ensinando a articular, a contextualizar e a globalizar no desenvolvimento de um pensamento ecologizante, no sentido em que situa todo o acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com o seu meio ambiente - cultural, social, económico, político e natural (Morin, 1999).

É nesta medida, e assumindo-se que “relier, c’est sans doute le grand problème qui va se poser à l’éducation” (Cyrulnik & Morin, 2000: 13), que se defende que uma formação verdadeiramente empenhada na mudança não pode deixar de considerar que a capacidade de cada escola se situar face à mudança implica a sua capacidade para criar e gerir critérios próprios de qualidade que envolvam todos os seus actores e contribuam para a construção de um sentimento de pertença e de identidade. As competências de análise e de regulação do trabalho educativo pelos professores são determinantes neste processo e passam por um certo número de condições que a formação pós-graduada favorece e que enuncio, com o apoio de Perrenoud (1999):

- uma prática reflexiva a partir de movimentos de distanciamento/aproximação face às rotinas profissionais e da capacidade para as problematizar;

- acções voluntárias em direcção à profissionalização, entendida como autonomia;
- envolvimento em múltiplas formas de cooperação profissional;
- uma cultura de avaliação e de regulação na qual a reflexão permanente sobre o trabalho se torna uma componente habitual da prática profissional;
- uma perspectiva da inovação como elemento integrante da vida profissional.

As multi-determinações destes eixos configuradores, que fui procurando evidenciar, permitem desenhar o quadro pedagógico da disciplina de CSA, que de seguida se apresenta, agora mais proximamente por referência ao professor de línguas.

O professor de línguas: princípios estratégicos da formação

Os princípios estratégicos de formação subjacentes à concepção da disciplina de CSA, enformados pelos eixos acima explicitados, não se entendem fora de uma dada perspectiva sobre *o que é um professor de línguas* e sobre *o que são as suas funções educativas específicas*, que importa, antes de mais, apresentar. Isto porque um dispositivo de formação só o é se se construir em torno de uma ideia precisa do sujeito que pretende formar na sua trajectória de desenvolvimento humano, sendo que esse sujeito, nesta situação precisa, é um agente educativo que intervém socialmente, em primeira instância, por meio da área de saber que, na escola, representa.

Numa abordagem inicial, compreendo o professor de línguas como parte de um colectivo mais vasto que é a própria escola (ver atrás). Mas nessa pertença alargada, o professor de línguas integra-se em função de uma identidade própria que não se apreende fora de uma relação específica com os seus saberes de referência. Sendo professor, o professor é-o de alguma coisa, neste caso, de uma língua com presença curricular, e este objecto, nas suas configurações e finalidades escolares, determina em grande parte a sua identidade profissional.

Conforme tenho vindo a defender noutros locais (Andrade & Araújo e Sá, 2001; Andrade, Araújo e Sá *et al*, 2003; Araújo e Sá, 2002b e em publicação), acredito que o trabalho com as línguas na escola só cumpre as suas verdadeiras finalidades se for feito em concertação entre todos os seus professores. Mas esta posição, tornada aqui particularmente sensível dado o facto da CSA ter como público professores de todas as línguas, níveis e ciclos, tornando-se, por conseguinte, um espaço particularmente

interessante para a argumentar ao nível da proposta curricular da disciplina, necessita, para ser completamente compreensível, de se explicitar, mais proximamente, por referência ao *saber língua enquanto objecto escolar*, ferramenta de trabalho deste professor.

A perspectiva adoptada na CSA vê as funções curriculares das línguas como indo no sentido de desenvolver no aprendente uma competência alargada de linguagem, competência que se constrói e evolui em inter-acção com e a partir das suas experiências de linguagem anteriores, necessariamente vastas, heterogéneas e idiossincráticas, nas quais e pelas quais cresce e se constitui enquanto sujeito e cidadão capaz de participar activa e criticamente, pelos seus actos de linguagem, nos processos próprios das sociedades democráticas. A função específica da escola será, nesta medida, dar ao aprendente meios de observação e análise das práticas sociais de linguagem, partindo das suas próprias experiências verbais, colocá-lo em situações de linguagem que provoquem o seu alargamento e enriquecimento e incutir-lhe curiosidade e afecto pelas múltiplas formas em que vivem as línguas, bem como capacidade e vontade de as usar em interacção, fazendo-o tomar consciência do seu estatuto e papel na construção das relações entre sujeitos, grupos e sociedades. É nesta perspectiva que entendo as disciplinas de línguas como espaços curriculares cuja função “is incontestably profound, human and educative” (Phipps & Gonzalez, 2004: 3).

Um trabalho educativo desta natureza é necessariamente transversal às várias línguas (maternas, segundas e estrangeiras) e orienta-se no sentido de uma competência que tem vindo a ser designada, em DL, de plurilingue e pluricultural. Uma competência relativamente autónoma face aos conteúdos escolares, já que se estrutura e evolui para além da escola, que é plural, evolutiva, flexível, parcial, desequilibrada e aberta ao enriquecimento em função de novas experiências verbais: “on désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l’expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l’ensemble de ce capital langagier et culturel” (Coste, Moore & Zarate, 1997: 12). Propõe-se pois a passagem de uma representação mono/bilingue das aprendizagens linguísticas e das suas finalidades, que cava fossos profundos entre as línguas e os seus professores, para uma representação plurilingue, ou seja, questiona-se a aprendizagem unidimensional e linear, que postula as línguas como universos

distintos e fechados e que se esgota nas fronteiras de cada uma, colocando-se como imperativo, nas palavras de Castellotti:

“le questionnement (...) sur les conditions dans lesquelles s’opère la construction d’une compétence dans *plusieurs langues*, ce qui conduit à penser l’apprentissage comme recours à des *supports multiples*, non tous filtrés par un processus d’enseignement et accessibles par d’autres biais que celui des systèmes de formation organisés, et à concevoir l’élaboration de curricula *multidimensionnels*, qui prennent pleinement en considération ce double déplacement vers la pluralité des langues apprises et la pluralité des accès à ces langues” (2001: 167).

Esta competência supõe um conceito de língua particularmente complexo, enquanto objecto que cumpre funções diversificadas (do simbólico ao comunicativo, do cognitivo ao volitivo, do social ao político, do ético ao estético), capaz de permitir múltiplas focalizações sobre si próprio ou sobre qualquer outro objecto, envolvido intimamente nos processos sociais de constituição das subjectividades (Geraldi, 2003), bem como das identidades grupais e sociais, e conferindo ao sujeito domínio e poder sobre si mesmo, os outros, o meio ambiente e o mundo em geral.

Ora, é porque “Languages are more than skills; they are the medium through which communities of people engage with, make sense of and spade the world” (Phipps & Gonzalez, 2004: 2-3), que podemos perspectivar as suas dimensões escolares formativas ou antever a *função política da educação linguística* (Byram, 1997b; Guilherme, 2002). É exactamente neste âmbito e com o propósito de acentuar esta dimensão, que se situa um outro conceito central no discurso actual da DL que importa chamar rapidamente para esta argumentação, de forma a torná-la mais clara: o de *competência (de comunicação) intercultural*.

A conceptualização da competência intercultural está estreitamente associada, no nosso domínio e na Europa, aos nomes de Michael Byram e de Geneviève Zarate, que a justificam precisamente no quadro da necessidade de desenvolver modelos mais ambiciosos e complexos sustentadores do trabalho com as línguas (Byram, 1995: 54). O primeiro autor apresenta, em 1997, um modelo componencial do que entende ser a competência intercultural, uma competência que percebe como mais complexa do que a competência de comunicação (reinterpretada pela DL, a partir de Hymes, essencialmente na sua vertente linguística), na medida em que se focaliza em “establishing and maintaining relationships” (Byram, 1997a: 3), e não na troca apropriada de informações, e cujas componentes são: “knowledge, skills and attitudes,

complemented by the values one holds because of one's belonging to a number of social groups, values which are part of one's belonging to a given society" (Byram, Nichols & Stevens, 2001: 5).

Na proposta de modelização do autor, interessa neste momento realçar sobretudo a componente central desta competência, para a qual ela se orienta, a "consciência cultural crítica", compreendida como a consciência das perspectivas e valores (ideológicos, culturais, sociais) que se jogam no encontro interpessoal e a capacidade do sujeito para os analisar e integrar num sistema mais alargado de comunicação, negociando aproximações no conflito e aceitando este último como componente indissociável da relação intersubjectiva.

É nesta perspectiva que se desenha, como uma das finalidades integradas do ensino/aprendizagem das línguas, o desenvolvimento de um "comunicador intercultural", visto como: "someone who is able to see relationships between different cultures – both internal and external to a society – and is able to mediate, that is, to interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people" (Byram, 1999: 10). Está aqui envolvida a sua capacidade de negociar e se envolver em jogos de (re)posicionamento entre as múltiplas identificações e representações culturais, sociais e políticas presentes na situação de comunicação, processos tornados possíveis porque este sujeito "is conscious of their own perspective, of the way their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural" (Byram, 1999: 10). Nesta medida, torna-se um "mediador crítico" e retoma-se o conceito de educação política atrás desenhado.

Importa aqui destacar que a comunicação intercultural não resulta da soma das perspectivas dos sujeitos que nela se envolvem. Ela é muito mais do que isso, é um espaço de incompletude criativa, um "open country" (Guilherme, 2000: 298), ou, na perspectiva de C. Kramsch, a partir da leitura de Peirce, Bakhtin e Bhabha, um "third space" (Kramsh, 1993, 1999). É neste "thirdness" que ganha particular relevância a ideia de que "comunicar (...) é sobretudo criar comunidade, vencer distâncias" (Fonseca, 1994: 175).

Na conjugação destas ideias torna-se claro que: "language teaching is as much about oneself as about others" (Byram, 1999) e que a educação linguística é um projecto global, envolvendo todas as línguas da escola. Ou, articulando com a ideia de partida e recorrendo às palavras de Emília Amor, que "só uma concepção multidimensional e

integradora do ensino/aprendizagem da língua poderá restituir-lhe o papel eminentemente formativo, elevando-o à verdadeira condição de matriz do pensamento e da acção, no plano individual, social e cultural” (1993: 10). Papel que entendemos aqui, alargadamente, como relacionado com o desenvolvimento da compreensão e de uma ética humanas, dois dos pilares, segundo Edgar Morin (2001), da educação.

Os desafios colocados por esta perspectiva sobre o ensino/aprendizagem das línguas à DL, nomeadamente no que toca ao seu discurso de formação, aquele que está aqui em causa, têm impulsionado a disciplina para intensos debates sobre si própria, onde dominam discursos epistemológicos e de meta-análise e onde se reequacionam as relações entre as diferentes Didácticas de Línguas²⁶. Nesta medida, por exemplo, o Manifesto para o Século XXI da ACEDLE (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens de Langues Etrangères) apela ao abandono de um pensamento único : “le champ de la didactique doit pouvoir être parcouru par une diversité d’itinéraires de recherches qui en constitue précisément la richesse. Dans cette perspective, il est primordial, que soient multipliés les rencontres et les échanges entre spécialistes des langues et de contextes différents, afin de consolider les fondements d’une didactique des langues.” (Paris, Bureau de l’ACEDLE, 2000). As palavras de Véronique Castellotti (2001: 172) são exemplares a este respeito:

“La volonté (...) de s’inscrire dans une perspective délibérément plurilingue, tant du point de vue des compétences que des supports et des curricula, oblige à repenser les relations entre les différentes langues dans l’apprentissage, leurs places respectives (notamment celle de la L1) et à étudier les possibilités et les conditions d’apparition d’une intégration didactique. On aura compris (...) qu’il ne saurait y avoir pour nous qu’une didactique des langues, qui pose (et se pose) les questions en termes de relations et de complémentarités, ses objectifs, qui se déclinent dans la perspective d’une éducation linguistique générale et transversale, imposent de considérer la diversité des publics et des contextes non comme un obstacle mais comme une donnée constitutive de son objet d’étude, d’expérimentation et d’intervention.”

Vários são também os didactas entre nós que apostam no valor educativo deste diálogo e que se assumem, claramente, como didactas de línguas (e não da língua X ou

²⁶ No espaço de influência francófona, veja-se, por exemplo, as *Journées d’Etude* organizadas entre 20 e 22 de Janeiro de 2000 pela *Association Internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle*, sob o tema “Questions d’épistémologie en Didactique du Français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) (Marquilló Larruy, 2001).

Y, ou da língua com o estatuto A ou B) (ver Andrade & Araújo e Sá, 2001; Andrade, Moreira *et al*, 2002).

Os pressupostos desta "ideologia plurilingue" são evidentes no âmbito dos debates complexos que envolvem a construção de um espaço europeu (cf. Council of Europe, 2000; Heyworth *et al*, 2003) e ainda no quadro dos estudos culturais, antropológicos, bio-culturais e etnográficos, que colocam questões como as da diversidade bio-cultural, relacionando-a com a qualidade da comunicação trans-cultural (cf. Bindé, 2000). Mas recentrando na problemática deste relatório, interessa-me sobretudo realçar as suas implicações no âmbito da gestão curricular de cursos de formação de professores. Ou, de outro modo, analisar de que forma a educação linguística escolar, assumindo uma função catalisadora que postula a presença das línguas da escola no quadro de um projecto ético, desafia os sistemas instituídos de formação de professores e lhes exige repensarem os seus princípios de formação. Isto porque "le passage d'une adhésion idéologique à une application pratique devrait être facilitée par la formation" (Aleksandrovicz-Pedich, cit. in Cammilleri & Fitzpatrick, 2003: 60). Trata-se, no âmbito do presente relatório, de enquadrar uma disciplina integrada num curso de Mestrado que se situa nesta perspectiva epistemológica (Mestrado em Didáctica de Línguas, com várias áreas de especialização correspondentes a diferentes línguas, ou melhor, a diferentes relações do sujeito com as línguas), disciplina ainda comum às várias especializações do curso.

Os *princípios estratégicos de formação* subjacentes à disciplina de CSA definem-se na intersecção dos quadros complexos que acabamos de apresentar e pretendem com eles traçar percursos coerentes. Isto porque se acredita que um professor de línguas capaz de se envolver num projecto de educação deste tipo terá de ser formado, ele também, dentro dos princípios que o configuram, na óptica de uma aprendizagem reflexivo-experiencial (Kolb, 1984; Grandcolas & Vasseur, 1999), de natureza accional (Trim *et al*, 2001; Ferrão Tavares, 2001), que aponta para a interligação, por efeitos de espelho, entre processos de ensino, processos de aprendizagem e processos de formação.

Baseando-me num exercício anterior (Araújo e Sá, 2003), desenvolvido no quadro de situações de formação enquadradas por estes mesmos pressupostos, procuro

aqui configurar estes princípios recorrendo aos valores semânticos de quatro prefixos, capazes de abarcar os seus múltiplos sentidos: *inter-*; *meta-*, *pluri-*; *ex-*.

Inter- ou o princípio do diálogo

O princípio identificado com o prefixo *inter-* relaciona-se com o valor que se concede, na disciplina, à criação de contextos facilitadores da vivência de situações de diálogo, de circulação e de encontro. Estas situações são entendidas a vários níveis, numa abordagem sistémica que procura abarcar os múltiplos contextos em presença nesta situação de formação, nomeadamente: entre línguas e culturas e entre os seus professores (porque o grupo de alunos é heterogéneo a este nível); entre os sujeitos que aprendem línguas e os que as ensinam (trazendo para as sessões discursos de sala de aula); no interior do próprio sujeito em formação (promovendo a transferência e a transversalidade de saberes e saber-fazer linguístico-comunicativos e didáticos); entre metodologias de ensino/aprendizagem e metodologias de formação (explorando isomorfias entre conteúdos e estratégias); entre os formadores de professores e entre eles e os formandos (incentivando situações organizadas de encontro ao longo do semestre); entre contextos de formação e contextos de ensino/aprendizagem das línguas (propondo estes últimos como objecto de análise e valorizando a divulgação dos trabalhos a efectuar); entre quadros teóricos e metodológicos (diversificando as fontes, as linguagens, os textos); entre as diferentes etapas do processo investigativo (fontes, metodologias, dados).

Por outro lado, o valor de operacionalidade deste princípio traz à formação conceitos didáticos fundamentais nesta disciplina (como interacção, estratégias de negociação de sentido, adaptação verbal, multicanalidade das linguagens, intercompreensão, interculturalismo, aula como espaço de criatividade verbal, modelo orquestral da comunicação, ...) e abre ainda perspectivas de formação que favorecem a vivência das línguas como espaços de intercâmbio, bem como a consciência do valor educativo de cenários curriculares de transversalidade.

Pluri- ou o princípio da diversidade

O princípio *pluri-*, que retoma as questões ligadas à complexidade atrás desenvolvidas, funciona como operador específico da ideia de *diversidade*, declinada na disciplina através de uma série de descritores, tais como

plurilinguismo/pluriculturalismo (observando situações de contacto de línguas e culturas, desenvolvendo modelos de análise dessas situações, introduzindo contextos sociolinguísticos diversificados), complexidade (interpelando rotinas, incentivando situações de tensão e de confronto, propondo abordagens naturalistas dos dados capazes de fazer ressaltar as suas múltiplas dinâmicas, incentivando estudos de caso), multirreferencialidade das abordagens de ensino/aprendizagem das línguas/culturas (contextualizando as práticas de linguagem observadas), das abordagens de formação (diversificando as estratégias e as tarefas propostas, criando a possibilidade de diferentes alunos, com diferentes projectos profissionais, poderem realizar diferentes trabalhos) e das abordagens investigativas (incentivando processos abertos de desenvolvimento da investigação).

Tal como o princípio anterior, também este faz entrar nesta formação conceitos didácticos centrais, como competência plurilingue e pluricultural, processos de construção da identidade (linguístico-comunicativa, profissional, de aprendizagem, ...), pluralidade de repertórios (estratégicos, cognitivo-verbais, linguístico-comunicativos), ou diversidade e eclectismo de abordagens, escolas e correntes (na abordagem da comunicação, no entendimento de aula, nos objectos, objectivos e dispositivos de investigação sobre a comunicação em sala de aula).

Meta- ou o princípio da reflexividade

Um terceiro princípio estratégico, *meta-*, sugere a necessidade, nesta disciplina, de apreender os fenómenos em estudo a partir de um ponto de vista exterior que os elege enquanto objectos de reflexão. No quadro da especificidade do objecto língua e comunicação em línguas, leva-nos à ideia de consciência e conhecimento (metalinguístico, metacognitivo, metacomunicativo), de regulação processual, de auto-monitoração, bem como de conhecimento do sujeito sobre si mesmo em situação e sobre o seu agir na construção das tarefas verbais. O princípio da reflexividade sublinha assim a convicção de que o desenvolvimento de uma competência (profissional) em línguas está relacionado com o grau de consciência crítica que o sujeito possui relativamente às situações de comunicação e às formas como os sujeitos nelas actuam, bem como relativamente a si próprio enquanto co-construtor e mediador de tais situações.

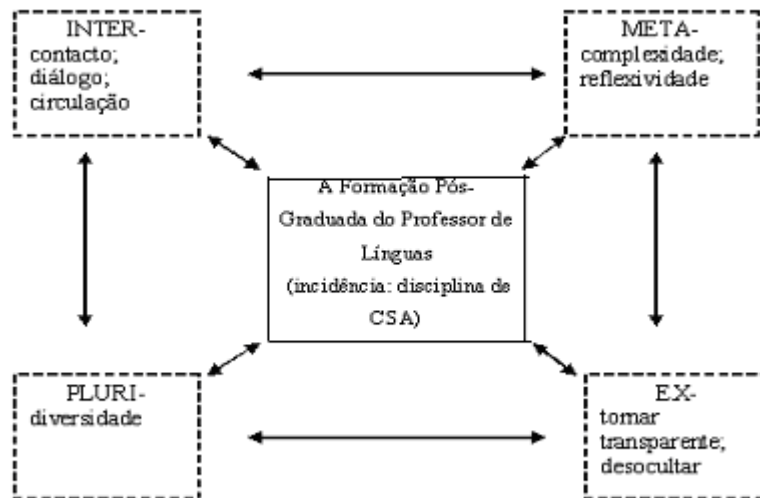
No âmbito deste curso em CSA, o princípio da reflexividade sugere o aprofundamento de conceitos, teorias e dispositivos de análise que permitam aos alunos observar e interpretar interações em sala de aula, bem como o recurso a estratégias de formação onde, em espelho, se possam observar a si mesmos no seu agir pedagógico-comunicativo.

Ex- ou o princípio da desocultação

O último princípio que falta clarificar opera com a ideia de desocultar, ou de impelir num movimento para fora, com a finalidade de tornar transparente. Este princípio aplica-se, na disciplina de CSA, às línguas da formação (regras de funcionamento, estatuto curricular, funções), ao sujeito em formação (explicitação das suas crenças, representações, estereótipos, conhecimentos, valores, atitudes) e aos processos de formação (explicitando-se e negociando-se conteúdos, estratégias e critérios de avaliação, distribuindo-se documentos reguladores do processo de gestão curricular).

Estes princípios estratégicos, cujo valor operacional procurei realçar exemplificando-o com procedimentos metodológicos e conteúdos, precisar-se-ão na Parte II deste relatório, referente à operacionalização da disciplina. Antes de concluir porém, importa referir que eles correspondem apenas a uma necessidade de sistematização e que a sua interligação e multideterminação são evidentes, conforme procuro esquematizar na figura que segue.

Figura 1. Princípios estratégicos da formação
(adaptado de Araújo e Sá, 2003: 85)



A comunicação em sala de aula como conteúdo de formação

Para concluir esta secção destinada à contextualização da disciplina de CSA, resta especificar os pressupostos que definem o seu âmbito, ou seja, situá-la num campo temático preciso em DL, relevando a sua articulação com a acção profissional. Trata-se de definir a relevância de uma disciplina desta natureza e com esta abrangência nos cursos de pós-graduação em que está integrada e, a partir daí, delimitar o seu objecto científico.

Constituindo a escola um dos mais relevantes contextos de socialização, a linguagem é, inegavelmente, numa sociedade de palavra como a nossa, um factor estruturante decisivo dos processos que ali ocorrem. A comunicação verbal é a essência da própria relação pedagógica e compreender o que é esta relação, ou melhor, as suas finalidades, pressupostos e orientações educativas, não é possível fora da compreensão dos usos da linguagem que a constituem. A interacção entre o professor e os alunos (e entre estes) assume aqui um papel particular: “le travail réel de l’enseignant et des élèves s’opère à travers les interactions verbales par lesquelles sont définis, interprétés, effectués tâches, objets disciplinares, conduites de discours et attitudes propres à la discipline” (Nonnon, 2001: 219). Sendo assim, é sobre os usos da linguagem específicos que nela e por ela ocorrem que decidimos fazer incidir a disciplina de CSA.

Em aula de línguas, contexto onde a linguagem, para além de estruturadora da comunicação pedagógica, é conteúdo de trabalho, a relevância da sua análise resulta acrescida. Com efeito, as formas de construção da linguagem cumprem aqui uma dupla finalidade: por um lado, o processo de ensino/aprendizagem é um processo permanente de interacções; por outro lado, a finalidade desse processo é, ela também, um sistema de interacções (Andrade & Araújo e Sá, 2002). Por outras palavras, a interacção verbal é, simultaneamente, meio, objecto e objectivo, ou quadro, foco e finalidade, já que ser competente em línguas é sempre ser capaz de as usar, com um Outro, em interacções diversas e imprevisíveis que comportam a mobilização de múltiplas competências, disponibilidades e atitudes, e compreender os sentidos múltiplos desses usos, ou as suas dimensões culturais e ideológicas, estando preparado para os controlar em função das finalidades da comunicação. É neste sentido que se assume aqui que a vigilância crítica do professor relativamente aos efeitos da interacção sobre os percursos de aprendizagem linguístico-comunicativa do aluno é uma condição fundamental para a compreensão desses mesmos percursos e para a possibilidade de os vir a reconstruir, ou de lhes dar novos sentidos.

Estas afirmações remetem para posições teóricas que devem ser explicitadas e que constituem a ancoragem, necessariamente partilhada com os formandos, da disciplina de CSA. Antes de mais, supõem uma interpretação sócio-interaccionista do processo de aprendizagem, que postula que aluno, professor e língua se envolvem numa mesma actividade onde o primeiro encontra condições, favorecidas pelo segundo, de construção do seu saber, ou melhor, de alargamento das situações em que é capaz de agir na língua. Nesta perspectiva, que não esquece o papel de factores de ordem cognitiva e afectiva, a actividade de linguagem é posta em relevo e a aquisição é observada como o resultado de interacções “felizes” (Auchlin, 1991) entre o aluno e as suas características, por um lado, e as situações de comunicação em que se envolve, com a sustentação do professor, por outro (cf. Vygotsky, 1985). A interacção é assim concebida como uma acção recíproca de interdependência entre interlocutores que querem e sabem explorá-la tendo em vista a realização das suas finalidades relacionais, aqui de ordem educativa (Kerbrat-Orecchioni, 1990; Traverso, 1999; Vion, 1992). Colocando em jogo actores socialmente inscritos, é ainda o local onde se reconstituem as suas identidades psico-sociais, neste caso, de professor e de aluno: “l’identité sociale

et l'éthnicité sont en grande partie produites et reproduites par le langage” (Gumperz, 1989: 14). Esta perspectiva exige um retorno às características sociais da situação de interacção (conforme Bakhtine já o sublinhava em 1929), aqui a aula de línguas, mas não faz esquecer as suas componentes culturais (De Salins, 1992), já que ela é (re)construída pelos co-actores, que a fazem evoluir em função das suas expectativas e representações, sempre culturalmente constituídas (Kramsh, 1993).

Esta abordagem sociocultural da situação de comunicação permite compreender a dupla natureza do trabalho verbal dos sujeitos que nela se encontram: por um lado, o que fazem em conjunto com a linguagem está submetido a constrangimentos e regras de várias ordens, responsáveis pelos rituais que aí encontramos e que se encontram descritos em numerosos estudos da especialidade, em Portugal e noutros países; por outro lado, os fenómenos de criatividade (ou as variações dos rituais, Cicurel, 1989; Dabène *et al*, 1990) encontram aqui um terreno produtivo e insuficientemente explorado, capaz de nos levar aos sentidos de cumplicidade da relação sempre única que se estabelece em cada contexto particular.

Fundamentalmente, no âmbito da formação, compreender a situação-aula na sua relação com a interacção permite aceder às interpretações negociadas que, a cada instante, fazem os interlocutores sobre o que é (ou não é) um trabalho pertinente com as línguas na escola. Ou, como diria Nonnon, argumentando sobre a importância da análise das interacções para uma epistemologia do trabalho escolar: “Une épistémologie de l'élaboration scolaire de connaissances, prenant en compte concrètement la définition du statut des objets de travail et des règles épistémiques en classe et leurs modifications, ne peut que s'appuyer sur une analyse fine des interactions” (2001: 219). Com efeito, na observação das palavras recíprocas ou, para retomar Bakhtine e o seu princípio dialógico, das palavras enquanto território comum, observamos a forma como professor e alunos agem uns sobre os outros através da linguagem e, deste modo, constituem o sentido social da situação e se constituem a si mesmos como sujeitos uns em relação aos outros. Ou, nos termos de Py (1993), observamos o modo como delimitam conjuntamente os seus “territórios de ensino e de aprendizagem”. Isto leva-nos a postular que a análise do trabalho interactivo dos sujeitos em sala de aula é um ângulo de focalização sobre as actividades sociais que realizam em conjunto, ou sobre o sentido que atribuem a essas mesmas actividades.

Numa outra óptica, as especificidades da língua enquanto objecto escolar justificam o interesse aqui concedido à interacção verbal. Com efeito, o que se pretende não é a apropriação, pelo aluno, de um conjunto socialmente constituído, organizado e hierarquizado de saberes e competências, mas o alargamento das circunstâncias de uso da língua, o que só é possível se ele for colocado em situações onde essa língua é construída no quadro de actividades sociais precisas e constituídas para esse fim.

Finalmente, e num sentido mais amplo, não pode ser aqui esquecido que a escola e as aulas são lugares de transmissão e aquisição de saberes, competências, experiências, perspectivas do mundo, realizadas através dos usos da linguagem. Neste sentido, são contextos em que, através desses usos, se legitimam determinados sentidos e se ilegitimam outros, ou seja, através do que professores e alunos “dizem” e “fazem dizendo”, compreendemos os princípios que actuam na produção e interpretação de sentidos na aula (Castro, 1998: 22), as representações e crenças dos sujeitos que nela inter-actuam (Andrade & Araújo e Sá, em publicação; Cambra Giné, em publicação), assim como as suas relações com as línguas em contacto (Causa, em publicação).

Nesta medida, o desenvolvimento, em situação de formação, de uma consciência crítica destes sentidos que se jogam na e pela interacção, é uma condição importante para a construção da competência profissional dos professores de línguas, tornando-os mais capazes de tecer, com os seus alunos, situações de linguagem (e de aprendizagem) dotadas de valor educativo. Em termos mais concretos, pela observação crítica dos usos da linguagem em sala de aula, o professor em formação vai definindo, pelos enfoques múltiplos em função de percursos individuais e de objectivos e interrogações particulares, aquilo que é importante considerar em termos do acto de ensino/aprendizagem, ou melhor, vai definindo, apoiado na evolução de um pensamento prático ou sobre a acção, as grandes áreas de intervenção do professor de línguas e os sentidos complexos dessa intervenção (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 79). Concomitantemente, este trabalho de análise permite-lhe diagnosticar crenças, conhecimentos e competências individuais, bem como delimitar áreas de formação pessoalmente relevantes, incentivando deste modo capacidades de responsabilização por um programa de desenvolvimento profissional e tornando-se progressivamente mais autónomo e mais capaz de intervir junto da comunidade educativa em que se integra.

O objecto da disciplina de CSA, ou a sua configuração teórica, resulta da confluência destas perspectivas articuladas em torno dos seguintes princípios:

- a disciplina toma como objecto conjuntos de interacções (ou seja, palavras que agem, inter-agem, circulam e são reguladas por vários sujeitos) que apresentam uma orientação genericamente designada de sócio-cognitiva (ou cuja finalidade é o desenvolvimento de competências de linguagem) e cujo contexto é o de uma instituição (cf. Cicurel & Bigot, em publicação);

- este objecto, não sendo inocente nem ingénuo, como não o é nenhum objecto científico (Geraldí, 1997), exige a definição da sua cartografia, ou a delimitação do seu território conceptual, aqui constituído em função de uma determinada concepção de língua e de competência em língua, de língua enquanto objecto curricular e de aula de língua enquanto local onde esse objecto é ensinado/aprendido;

- a disciplina pretende favorecer a constituição de instrumentos de navegação deste território, ou, mais concretamente, de meios que levem à definição de parâmetros operacionais capazes de permitir o seu “uso didáctico/formativo”, ou seja, que possibilitem dizer qualquer coisa sobre as modalidades de construção das competências de linguagem naquelas interacções precisas;

- esta delimitação de território e instrumentos não impede, antes favorece, itinerários diversificados, capazes de dar conta da complexidade inerente ao objecto e da possibilidade da sua exploração segundo diferentes pontos de vista, definidos em função de projectos de compreensão próprios a cada sujeito em formação. Isto remete para a multirreferencialidade de dispositivos de análise que podem ser mobilizados (na sequência, aliás, do próprio processo de constituição, no tempo, deste objecto científico no campo da DL, ver Cardoso & Alarcão, submetido a publicação; Cicurel, 2001), como forma de fazer aceder aos *métodos* (no sentido que a etnometodologia concede ao termo) a que recorrem os interlocutores para atingir as suas finalidades, definir os seus estatutos identitários e manter uma comunicação sentida como “conseguida”. Mas remete ainda, por outro lado, para uma ideia fundamental numa situação de formação desta natureza: a de que *objecto* (ou real) e *descrição do objecto* (ou ciência) não são

coincidentes e que aquilo que se diz sobre um determinado real que nos é familiar está sempre imbuído da mais profunda subjectividade. É na circulação destas subjectividades, intenção da disciplina, que os formandos irão reconstituindo olhares, ou imagens, cada vez mais complexos sobre a interacção em aula de línguas, dando-se conta dos múltiplos sentidos que ela abarca e desenvolvendo meios para sobre ela intervir.

Parte II. Operacionalização da disciplina

Nesta secção do relatório explicita-se a estratégia de desenvolvimento curricular da disciplina de CSA. Esta explicitação faz-se por referência a uma prática de leccionação concreta que desenvolvi enquanto regente da disciplina na edição dos cursos que teve lugar em colaboração com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ver atrás), no 1º semestre do ano lectivo 2004/2005 (correspondente ao 2º semestre dos cursos), e tem por suporte o programa distribuído aos alunos e apresentado no Anexo 3.

Assume-se claramente este programa como um documento formal, orientador da *praxis* da disciplina, mas que se distingue dela. Trata-se antes de um documento idealizado, construído na convergência dos vários níveis de enquadramento e de fundamentação da disciplina apresentados na Parte I, com alguma constância ao longo das várias edições do curso, mas aberto a outros programas reais possíveis, que se vão (re)constituindo ao longo do semestre em interacção com o grupo de alunos e de acordo com as suas especificidades, trajectórias profissionais e projectos próprios de formação. Significa isto que todos os anos o programa se reelabora e se (re)contextualiza, ganhando uma significação mais ampla e subjectiva para aqueles que o realizam, alunos e professores. Assim, embora existam temáticas, quadros e autores de referência, textos e tarefas que permanecem constantes nas várias realizações da disciplina, porque constituem o seu alicerce teórico-metodológico, outros há que vão sendo acrescentados, suprimidos, elaborados ou recontextualizados (em particular em função das áreas de especialização dos formandos, dos níveis de ensino em que leccionam e dos interesses profissionais que manifestam), numa vivência sócio-constructivista do currículo que valoriza a construção negociada do conhecimento e das práticas curriculares, colocando o centro da atenção na criação de contextos de aprendizagem experimentados como relevantes, pela suposição do seu valor intrínseco na motivação e no envolvimento dos sujeitos, bem como na apropriação dos saberes.

O que se apresenta nesta secção são os elementos que foram considerados relevantes nesta experiência de leccionação, sendo que o sentido com que se o faz não é meramente retrospectivo e meta-analítico, mas também crítico e reconstrutivo. Isto na

medida em que, como assumi na Introdução, este relatório é uma oportunidade para reflectir sobre a minha prática docente, numa perspectiva de problematização e de evolução argumentada.

Esta secção, que procura, por conseguinte, dar conta de um “plano de ensino” na sua articulação com um “plano de aprendizagem”, organiza-se segundo as principais componentes da aprendizagem intencional, sendo estas: objectivos de aprendizagem; conteúdos; orientações metodológicas; procedimentos de avaliação do ensino e das aprendizagens; bibliografia indicada.

Objectivos

Os objectivos da disciplina de CSA definem-se na convergência dos seus vários níveis de enquadramento e fundamentação apresentados na Parte I deste relatório. Nesta medida, operacionalizam o conjunto de pressupostos e de princípios em que se inscreve a matriz substantiva e processual da disciplina, traduzindo uma perspectiva própria quanto ao campo científico-pedagógico em que esta se insere, muito em particular no que se refere a um dado conceito de profissionalidade do professor de línguas, de formação pós-graduada como espaço de desenvolvimento dessa profissionalidade e de relevância do campo temático “comunicação em sala de aula” neste processo. Para além disto, os objectivos tornam-se concretizáveis apenas no quadro de uma determinada formação, com uma matriz própria e integrada numa instituição particular, como anteriormente salientado. De outro modo, a definição dos objectivos, mas também o seu grau de exequibilidade, ou a sua possibilidade de acontecer, decorrem da sua inscrição num local e num tempo específicos e dos sujeitos que deles são agentes (eu própria, enquanto regente da disciplina, em interacção com o grupo de alunos). Estes objectivos transportam, por conseguinte, uma forte carga de (inter)subjectividade, mas também de historicidade, e, nesta medida, são neles reconhecíveis, quer os meus próprios pontos de vista, quer os da instituição.

Os objectivos que a seguir se sistematizam devem ser lidos como um *constructo* provisório, uma declaração de intenções a partir da leitura que fiz dos múltiplos níveis de contextualização da disciplina a que tinha acesso na altura em que a concebi. Eles foram alcançando, ao longo do semestre, níveis de concretização cada vez mais específicos, interactivos e actuantes no âmbito de uma prática programática real de que vou dando conta nesta segunda secção do relatório.

Neste quadro, são objectivos da disciplina:

- Promover o conhecimento crítico e reflexivo sobre a aula de línguas enquanto contexto especializado de comunicação passível de reconfiguração.
- Favorecer a aquisição de referenciais teóricos, quadros de análise e procedimentos metodológicos, epistemologicamente fundamentados e adequados ao desenvolvimento do conhecimento crítico acima referido, com incidência na área científica de Didáctica de Línguas.
- Estimular o desenvolvimento e a divulgação da investigação sobre a comunicação em sala de aula, em contexto nacional.
- Favorecer o desenvolvimento de competências investigativas sobre a comunicação em aula de línguas, numa perspectiva de Didáctica de Línguas.

- Observar, analisar e interpretar a aula na sua estruturação global e nos processos interaccionais específicos que nela ocorrem, adoptando uma perspectiva de índole etnográfica.
- Questionar didacticamente os usos da linguagem observados, relacionando finalidades educativas e modelos pedagógico-didácticos com modelos interaccionais.
- Propor reconfigurações desses usos, associando-os a actividades pedagógico-didácticas capazes de valorizar o desenvolvimento dos perfis comunicativos dos aprendentes de línguas.
 - Equacionar os problemas metodológicos que se colocam a análises baseadas em *corpora* orais.
 - Encorajar processos de responsabilização na regulação de um percurso profissional próprio, mas entendido como desenrolando-se no seio de situações mais alargadas de formação, de actuação e de intervenção.

Como se observa, estes objectivos, enquanto intenções genéricas, definem-se simultaneamente em termos de conteúdos declarativos e de dimensões processuais. Deste modo, apontam direcções claras quer para os blocos temáticos, quer para a estratégia metodológica, incluindo obviamente a avaliação das aprendizagens, que procurámos trilhar ao longo do semestre, em interacção com os alunos, conforme se procurará evidenciar na sequência deste texto.

Blocos temáticos e sua estratégia de desenvolvimento curricular

Apresentam-se, neste ponto, os núcleos temáticos abordados na leccionação da disciplina, tendo em conta que esta selecção contou, em vários momentos que se explicitarão, com a participação dos alunos.

Este item organiza-se em dois momentos: num primeiro, esboça-se um *quadro geral de referência dos conteúdos*, organizado em forma de índice, e distribuem-se os mesmos pelo tempo/sessões que lhes foi atribuído; num segundo, apresenta-se uma *visão de detalhe* que os especifica num espaço científico e formativo concreto.

Quadro geral de referência

Os conteúdos da disciplina organizam-se em 6 blocos, cada um deles com uma identidade própria no interior do programa e propondo uma abordagem sobre a comunicação em sala de aula cada vez mais focalizada e mais próxima dos contextos de actuação dos formandos. Estes blocos, por sua vez, distribuem-se em duas grandes fases, naturalmente articuladas, a primeira de índole essencialmente epistemológica e a segunda de natureza empírico-descritiva e interpretativa.

O quadro geral de referência que se segue dá uma perspectiva abrangente dos conteúdos e sua articulação.

Quadro 5. Os conteúdos: quadro geral de referência

<p>Fase 1. A constituição do objecto científico: conceitos, modelos e instrumentos para o estudo da interacção em aula de línguas</p> <p>Bloco 1. A comunicação verbal: um objecto de estudo pluri e interdisciplinar</p> <p>Correntes actuais na abordagem da comunicação</p> <ul style="list-style-type: none">• abordagens de pertença psiquiátrica e psicológica• abordagens de pertença sociológica e antropológica• abordagens de pertença linguística• convergências interdisciplinares <p>A <i>interacção comunicativa</i> como objecto de estudo: aprofundamento do conceito</p> <ul style="list-style-type: none">• a metáfora do modelo orquestral por oposição ao modelo do ping-pong• um ponto de vista sócio-construtivista sobre a interacção• implicações metodológicas <p>Das linguagens da comunicação</p> <ul style="list-style-type: none">• a multicanalidade da comunicação humana• a expressão proxémica• a expressão quinésica

Das competências dos sujeitos em (inter)-acção

- conceito de competência de comunicação: contextos de emergência e sua apropriação pela DL
- da competência de comunicação à competência plurilingue
- elementos para um modelo de análise da competência plurilingue
- focalização sobre a natureza intercultural da comunicação: a competência de comunicação intercultural

Bloco 2. A comunicação em aula de línguas: constituição de um objecto de estudo

A aula de línguas, contexto especializado de comunicação: uma abordagem etnográfica

- convenções sócio-institucionais
- caracterização sócio-relacional
- o contrato pedagógico

A comunicação em aula de línguas, objecto de investigação

- perspectivas multidisciplinares de análise
- a constituição do objecto em DL. Uma focalização sobre o contexto nacional

Fase 2. Dos estudos sobre a interacção em aula de línguas: finalidades, objectos, dispositivos, resultados

Bloco 3. A estruturação da interacção em aula de línguas: abordagens de nível macro

As análises funcionais hierarquizadas

A unidade de análise *passo pedagógico-didáctico*

- caracterização
- a aplicação da unidade: resultados de um estudo e sua interpretação
- a pertinência didáctica e formativa da unidade

Bloco 4. Processos de estruturação da interacção em aula de línguas: abordagens de nível micro

Aspectos do rituais da interacção e suas incidência didácticas

- relação interactiva assimétrica
- estruturação dos códigos não-verbais
- estruturação canónica a partir de um esquema comunicativo de base; suas latitudes
- traços discursivos de didacticidade

Variações sobre um ritual

- a dimensão negociativa da aula de línguas; o lugar da planificação
- aspectos da co-construção da aula
- as interacções entre aprendentes

Bloco 5. Um novo objecto de análise: a comunicação electrónica. Incidência sobre os chats

Características dos chats

Traços de didacticidade

Estratégias de interacção em chats didácticos plurilingues

Um proposta de integração da comunicação electrónica para fins didácticos: a plataforma Galanet

Bloco 6. A investigação sobre o objecto em contexto nacional²⁷

Perspectivas, dispositivos e dados de investigação

- Interação verbal em aula de línguas: vinte anos de investigação em Portugal
- O afecto em aula de língua estrangeira: uma investigação sobre a ansiedade linguística
- Investigação sobre espaços e dispositivos comunicativos de aprendizagem
- Análise das interações entre alunos: uma questão metodológica
- Eu pergunto, vocês respondem. Aspectos da interação na aula de Português
- A construção negociada de identidades em aula de Português

Uma focalização sobre os contextos profissionais dos formandos

- A organização de tarefas e a aprendizagem colaborativa
- O discurso avaliativo numa prática interactiva pedagógica
- As expressões faciais e a sua influência na interação professor/alunos
- Marcas de afectividade nas interações verbais em aula de 1º ano do 1º Ciclo
- A alternância códica do professor de LE no 9º ano de escolaridade
- A gestualidade em aulas de Inglês LE no 1º Ciclo
- As trocas de reparação em aula de Português, língua segunda, em Moçambique
- A interação na escrita e a consciência metalinguística – alunos com diferentes identidades sócio-linguísticas

O quadro seguinte mostra a distribuição destes conteúdos pelas sessões reservadas à disciplina, cuja carga horária total é de 45 horas²⁸.

Quadro 6. Distribuição dos conteúdos pelas sessões

Fase 1	1ª Sessão	7/10/04 (4 H)	Bloco 1
	2ª Sessão	8/10/04 (4 H)	Bloco 1
	3ª Sessão	19/11/04 (4H)	Bloco 1
		19/11/04 (3H)	Bloco 2
	4ª Sessão	26/11/04 (4H)	Bloco 2 Bloco 3
26/11/04 (3H)		Bloco 3	
Fase 2	5ª Sessão	17/12/04 (4H)	Bloco 6 (parte 1)
		17/12/04 (3H)	Bloco 6 (parte 1)
	6ª Sessão	7/1/05 (4 H)	Bloco 4
		7/1/05 (3 H)	Bloco 5

²⁷ Os conteúdos concretos deste Bloco foram definidos no decurso da disciplina, em colaboração com os alunos, e desenvolvidos ora por investigadores convidados, ora pelos formandos, correspondendo neste caso aos trabalhos de investigação por eles realizados.

²⁸ Note-se que cada sessão corresponde, excepto no que toca às duas primeiras e à última, a 7 horas de trabalho num mesmo dia, num total de 7 sessões equivalendo a 40 horas presenciais destinadas à leccionação destes conteúdos. As restantes 5 horas da disciplina foram ocupadas da seguinte forma: 1 hora na apresentação e discussão do programa; 2 horas na avaliação final; 2 horas não presenciais para acompanhamento dos trabalhos dos alunos, com o apoio da plataforma criada a partir da Comunidade de Aprendizagem de Professores de Línguas da ESES.

	7ª Sessão	24/2/05 (4 H)	Bloco 6 (parte 2)
--	-----------	---------------	----------------------

Note-se, neste quadro, o avanço imprevisto da primeira parte do bloco 6, leccionado sob a forma de *Jornadas* para as quais se convidaram investigadores nacionais (ver à frente), devido à impossibilidade de concretizar este evento no dia 7/1/05.

Uma visão de detalhe

Seguidamente apresenta-se uma visão de detalhe destes blocos temáticos.

Tendo em conta a natureza dos conteúdos a descrever (ou as suas condições de produção e de recepção), resulta claro que eles são indissociáveis da sua operacionalização nas sessões de formação, ou, de um modo mais concreto, conteúdos e estratégia metodológica fundem-se no programa real, pelo que a sua completa desarticulação dificulta a clarificação do que foi este programa e torna-o árido enquanto vivência. Por esta razão, na descrição que se segue são fornecidos elementos que permitem aceder ao modo como foram abordados em sala de aula, aproximando-os de uma história real, que se quer aqui contar para recontar.

FASE I. A constituição do objecto científico: conceitos, modelos e instrumentos para o estudo da interacção em aula de línguas

Esta primeira fase assume um lugar central no desenvolvimento do curso, em termos teóricos e metodológicos. Tal lugar justifica-se pela necessidade de delimitar claramente o lugar de constituição do objecto científico que se dá a disciplina de CSA, *a comunicação em sala de aula*, e de identificar, no interior desse lugar e atribuindo-lhes um sentido preciso, um conjunto de termos que irão ser retomados, reelaborados, articulados e contextualizados por referência à situação de aula de línguas ao longo do semestre. Esta tarefa foi realizada em duas modalidades: em amplitude (confrontando os alunos com diferentes delimitações teóricas, às quais correspondem cartografias nocionais variáveis, de forma a permitir-lhes enquadrar criticamente num pensamento ou numa escola os textos que vierem a ser seleccionados para estudo, diminuindo assim a “ingenuidade” do leitor); e, sobretudo, em profundidade (explorando-se o ponto de vista a desenvolver, em função dos pressupostos da disciplina). Cria-se, desta forma, um

universo conceptual e uma linguagem científica partilhados, ponto de apoio e de partida do trajecto a realizar em comum na disciplina.

Bloco I. A comunicação verbal: um objecto de estudo pluri e interdisciplinar

Num primeiro momento, explicitou-se, com o apoio do programa formal previamente distribuído, os pressupostos da disciplina neste curso e que determinam o ponto de vista a adoptar: *a aula de línguas configura uma situação comunicativa particular* e, por conseguinte, nela estão presentes as mesmas condições e procedimentos que caracterizam qualquer outra relação verbal; por outro lado, *a aprendizagem da comunicação e a preparação para futuros encontros verbais constituem finalidades do ensino/aprendizagem das línguas*, sendo pela comunicação que esta aprendizagem tem lugar. Na aula de línguas, a comunicação é meio, contexto, finalidade e objecto de aprendizagem e, como tal, tem uma certa existência autónoma.

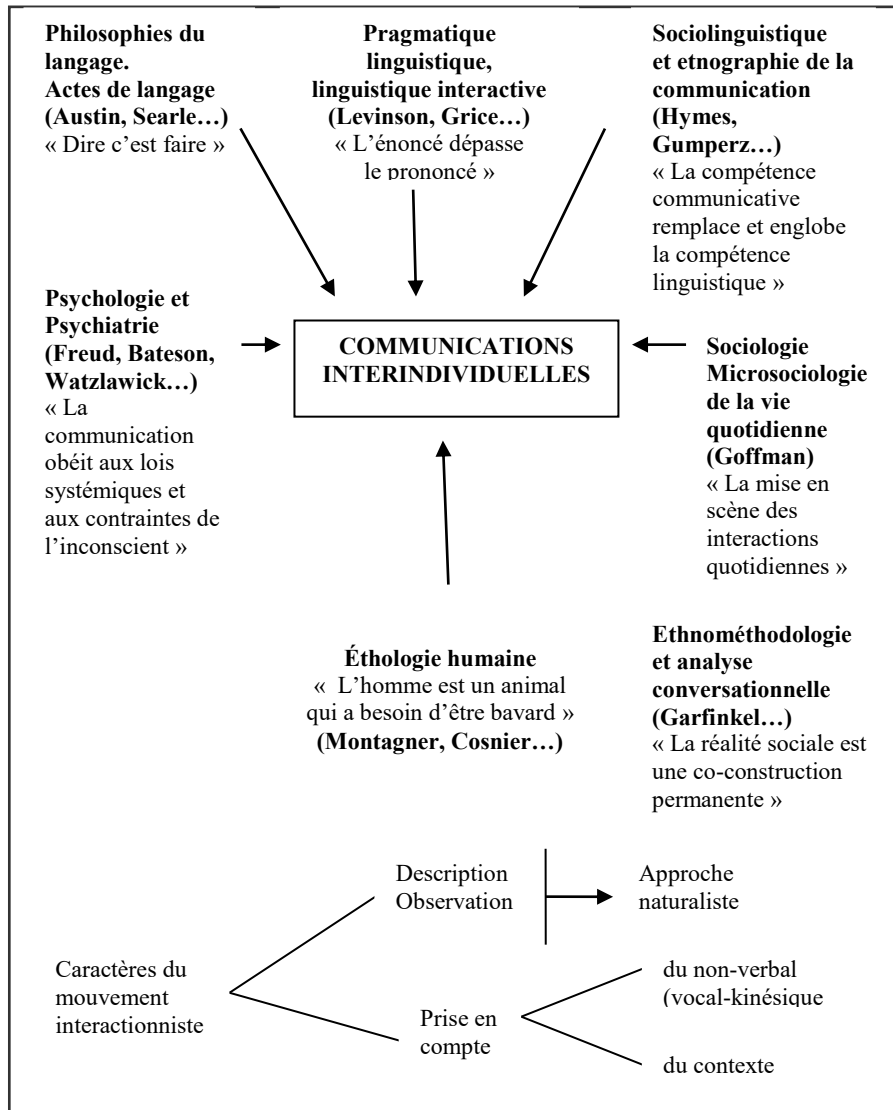
Estes pressupostos implicam que tomar a comunicação em sala de aula como objecto de trabalho científico exige uma determinada concepção mais lata de comunicação, configurando-se em quadro de sustentação capaz de elucidar a natureza dos fenómenos a observar no âmbito de uma teoria mais geral da acção humana.

Correntes actuais na abordagem da comunicação

Numa etapa inicial, referiu-se que a comunicação tem sido objecto de reflexão de múltiplas áreas do saber. Assim, várias perspectivas, manifestando diferentes enfoques no modo como definem o seu objecto de estudo, traduzindo objectivos de trabalho divergentes e partindo de dados heterogéneos interpretados de formas diferenciadas, têm-se desenvolvido sobre esta dimensão essencial da actividade humana, complexificando e enriquecendo o conhecimento que hoje dela temos pela multiplicidade e complementaridade de ângulos de abordagem que representam.

Com a finalidade de evidenciar as múltiplas abordagens possíveis, foi apresentada e discutida a sistematização proposta por Cosnier (1998) que se apresenta na Figura 2, a qual permitiu relevar a pertinência de uma abordagem “interdisciplinar”.

Figura 2. A comunicação interindividual: objecto de estudo pluridisciplinar (Cosnier, 1998: 81)



Neste caminho, explorou-se com os formandos a rentabilidade de abordagens plurais no âmbito do actual pensamento epistemológico em ciência, colocando-se ainda a questão da não coincidência entre o “objecto vivido” e o “objecto construído” e evidenciando-se que é o ponto de vista que cria o objecto e que, por essa razão, ele não pode ser silenciado. Esta desocultação faz ressaltar a incompletude de qualquer análise, abandonando-se uma “ilusão objectivista”, e aponta para a necessidade contínua de avaliação crítica dos parâmetros que constituem as condições de objectividade possível em determinado momento (Geraldi, 1997).

Após esta fundamentação, que aponta para a vontade de adoptar na disciplina um ponto de vista plural, foram apresentadas algumas tendências teóricas consideradas mais significativas para a sua construção, chamando-se a atenção para o carácter necessariamente problemático da identificação destas “tendências”, mobilizadas aqui fundamentalmente por razões de clareza na sistematização dos conceitos a mobilizar na disciplina e para evidenciar a sua multirreferencialidade. Na sua identificação, seguimos de perto as propostas de Traverso (1999).

Abordagens de pertença psiquiátrica e terapêutica: estas abordagens, representadas especialmente, dentro do “Colégio Invisível”, pela Escola de Palo Alto, na sequência de Bateson (1972-1989), assumem preocupações terapêuticas e tiveram uma importância decisiva na definição de novas problemáticas em comunicação, sobretudo pela exemplificação do vigor de um trabalho interdisciplinar concertado (cf. Watzlawick, Helmick-Beavin & Jackson, 1972). Perseguido um projecto de desenvolvimento de uma teoria geral da comunicação inspirada na obra de Bateson, os seus autores pretendem chegar a uma teoria da terapia sistémica.

Abordagens de pertença sociológica e antropológica: estas abordagens deram origem a estudos muito diversificados e de grande dinamismo, que organizámos em duas correntes: a etnografia da comunicação e a sociolinguística interaccional; a etnometodologia da linguagem, tendo como desenvolvimento específico a análise conversacional.

A *etnografia da comunicação* desenvolveu-se sob a influência da tradição anglo-saxónica em antropologia social, cultural e linguística. Em torno de autores como Hymes, Gumperz ou Goffman, equipas multidisciplinares procuram criar uma *interdisciplina* cuja finalidade é descrever a utilização da linguagem em situações de comunicação precisas, na sua articulação com a vida social e os factos sócio-culturais, destacando as normas que presidem ao funcionamento das interacções. Interessando-se pelas questões inerentes à comunicação intercultural, a etnografia da comunicação procura as regularidades no uso da linguagem, explicando-as em função das definições sócio-culturais de cada situação, e lança o conceito de *comunidade linguística*. Destacaram-se, como princípios teóricos desta abordagem: uma concepção global de comunicação, de situação de comunicação e de competência de comunicação, a sua noção-chave; uma concepção total de língua enquanto realidade condicionada pelos

contextos de uso psico-sócio-cultural; o papel fundamental do contexto da interação, nas suas múltiplas dimensões.

Em termos metodológicos, mostrou-se que a etnografia da comunicação adota uma metodologia descritiva indutiva, empírica e naturalista, a partir da observação dos eventos comunicativos no seu contexto de produção original e recorrendo a um trabalho de terreno exaustivo.

Por referência mais directa à sociologia, nomeadamente à sociologia da linguagem, e inspirando-se em autores como Bershtein ou Goffman, apresentou-se seguidamente a *etnometodologia*, perspectiva teórica lançada por Garfinkel (1967), criador do termo. Tendo como finalidade descrever os “procedimentos” ou “métodos” que utilizam os membros de uma dada sociedade para organizar a interação e gerir adequadamente o conjunto de problemas comunicativos do quotidiano, e como pressuposto que os comportamentos comunicativos, como quaisquer outros, são rotinizados socialmente e repousam num número limitado de elementos adquiridos em comunidade que apelam para uma cultura partilhada pelos sujeitos, suscitadora de mecanismos de interpretação e de acção social (cf. noção de *implícito social* de Garfinkel, 1967), os estudos em etnometodologia intentam contribuir para a descrição mais alargada dos comportamentos sociais. Assim, optam por analisar a realidade tal como se manifesta e se constrói na interação, acreditando numa ordem objectiva, empírica, metódica, inteligível, racionalizável e familiar.

Um desenvolvimento específico referido foi a *análise conversacional* (sob o impulso de Sacks e Schegloff), concentrada nas trocas verbais.

Abordagens de pertença linguística: estas abordagens preocupam-se com o funcionamento da língua, que encaram enquanto um processo, definindo como unidade de observação o discurso e a conversação, assim se diferenciando de outras tendências da mesma índole mas minimalistas, cuja unidade é a frase. Kerbrat-Orecchioni (1990) e Bronckart (1985) falam, a seu propósito, de uma pragmática de 3º grau, a *pragmática das interações conversacionais* ou a *análise conversacional*, tendência que integra a relação interlocutiva na sua problemática linguística, ultrapassando uma perspectiva “monologalista” e construindo-se teoricamente em torno de dois conceitos básicos: a *intersubjectividade* e a *interlocução*. Mais precisamente, a *pragmática linguística de 3ª geração* é aquela que, inscrevendo a linguagem num contexto actancial e observando os processos discursivos reais, se preocupa com as produções comunicativas como co-

actividades que se desenrolam nos planos verbais, para-verbais e não-verbais (Vion, 1992).

Apresentadas esquematicamente estas correntes de trabalho (e remetendo-se os alunos para saberes construídos na disciplina de Etnografia da Linguagem), o grupo foi convidado a procurar algumas *convergências teóricas*, tendo-se destacado as seguintes:

- valorização da natureza dialógica da actividade comunicativa e, por conseguinte, da sua natureza inter-accional;
- abordagem de tal actividade fazendo emergir as intersecções entre as *normas* ou rituais, especificadas histórica, social e culturalmente, e as vivências locais intersubjectivas e criativas, ou o trabalho verbal conjunto dos sujeitos;
- entendimento do discurso como o resultado não do uso pessoal que os indivíduos fazem da linguagem, nem desta como código universal ou imanente, mas das práticas sociais coordenadas de co-actores inseridos numa dada comunidade sócio-cultural e verbal.

A interacção comunicativa como objecto de estudo

Na convergência destas ideias, foi detalhado o ponto de vista teórico da disciplina. Antes de mais, precisou-se que tal ponto de vista faz considerar como equivalentes, neste contexto preciso, os conceitos de *interacção* e de *comunicação*, ou antes, releva a interacção como espaço social onde se constrói a comunicação (a este título, fez-se notar que alguns autores, como Berrendonner & Parret, 1990, ou Germain, 1991, utilizam a expressão “interacção comunicativa”, e que De Pietro, 1990, afirma que toda a comunicação é, por natureza, interactiva; outros autores, como Baylon & Mignot, 1991, preferem não utilizar o termo comunicação, por o considerarem um “mot-phare” ao qual é difícil colocar limites).

Este entendimento, porque é muito mais do que uma opção terminológica, antes releva de um determinado posicionamento teórico, foi necessariamente argumentado. Para tornar mais clara a nossa abordagem, confrontámo-la com os modelos de comunicação mais vulgarizados nos discursos escolares, dos quais explicitamente se afasta, exemplificando com manuais e páginas de gramáticas escolares onde se denota a presença constante de um modelo de comunicação transmissivo (explorado em torno das funções da linguagem de Jakobson) que designámos, com Winkin (1981), de *modelo do telégrafo* ou do *ping-pong*. Este modelo, de grande impacto nas ciências humanas e da linguagem, bem como nas práticas de ensino, foi recolocado no seu contexto de emergência, a *engenharia da comunicação*, e descrito na concepção linear e esquemática da comunicação inter-pessoal que propõe, decalcada das operações

resultantes dos processos físicos de transmissão da informação. Realçou-se o seu conceito central, a *transmissão de informação*, de um ponto de partida, o emissor, para um ponto de chegada, o receptor, percorrendo um percurso, ou canal, que se pressupõe linear e sem ruídos. Introduziu-se ainda rapidamente o modelo mais complexo da cibernética de Wiener.

Esta concepção linear da comunicação foi contraposta a uma outra, mais complexa e integrativa, centrada no sistema relacional e nas actividades verbais, vulgarmente designada, a partir dos autores do “Colégio de Palo Alto”, de *modelo orquestral* (Winkin, 1981: 7-89). Esta designação, por analogia, realça a interacção comunicativa como um processo original que se desenrola em co-construção, aberto à criatividade e à improvisação.

Como forma de ilustrar esta palavra posta em acção conjunta, os alunos foram convidados a ler extractos de dois textos literários: o episódio de Pero Dias, em *O Cavaleiro da Dinamarca*²⁹, e a mediação, por Júbilo, das discussões entre sua mãe, Dona Jesusa, e sua avó, Dona Itzel, em *Tão Veloz como o Desejo*³⁰.

Com a discussão dos textos, explorou-se o *modelo orquestral*. Em primeiro lugar, chamou-se a atenção para um certo *esvaziamento das noções de emissor/locutor e de receptor/alocutário* e introduziu-se a noção de *inter-locutor*. Neste sentido, percebeu-se que o sujeito da comunicação se define na relação que co-cria, ou seja, em termos de *intersubjectividade*. Enfatizou-se ainda as implicações desta abordagem no conceito de língua, enquanto construção social dinâmica, inseparável da situação de uso; falou-se assim numa *co-palavra* (ou, retomando a analogia inicial, numa polifonia).

Chegados aqui, foi sistematizado e aprofundado *um ponto de vista sócio-construtivista sobre a comunicação*, ou a interacção comunicativa.

Uma abordagem sócio-construtivista da interacção valoriza-a enquanto palco onde tudo se joga, mesmo que pareça já ter sido jogado noutros encontros, onde se elaboram, pelos interlocutores, as normas e o sentido, bem como as suas próprias identidades, papéis e relações, reconstruídos a partir de um jogo flexível que serve e se serve da linguagem e que se situa numa história, num local e num tempo. Mais concretamente, a interacção é um modo sempre único de *realização das estruturas*

²⁹ Sophia de Mello Breyner Andresen (1976). *O Cavaleiro da Dinamarca*. Porto, Porto Figueirinhas.

³⁰ Laura Esquivel (2001). *Tão veloz como o desejo*. Porto, Asa Editores, 10-14 (trad.).

simbólicas sócio-culturais próprias à comunidade particular em que ocorre, logo, está sujeita a profundas variações, intersubjectivas e próprias dos contextos particulares, mas também associadas ao modo como as diferentes culturas (e línguas) apreendem e se relacionam com o real.

Esta perspectiva sobre a interação constitui de outro modo alguns conceitos cuja discussão permitiu elucidá-la e aprofundá-la, nomeadamente os de sujeito, sentido, contexto e linguagem.

Assim, a partir das noções de *personagem*, de *papel/identidade social* e ainda de *face* e de *figuração* propostas por Goffman (1973), apresentou-se o *sujeito da interação* enquanto co-autor de uma actividade semiótica e simbólica onde projecta uma imagem de si e se deixa apreender por um outro com quem co-age, ao mesmo tempo que se reconstrói na troca verbal, na sua identidade individual, cognitiva, social, emocional e relacional, ou, segundo Kerbrat-Orecchioni (1982), se reestrutura enquanto síntese de várias faces: o *soi* (face social), o *je* (o sujeito enquanto actor) e o *moi* (personalidade individual).

Uma atenção particular foi concedida ao entendimento *de discurso como o resultado da palavra posta em inter-acção*, relevando não da língua mas do seu uso e, portanto, sendo construído colectivamente, o que remeteu para os *processos de produção de sentido* (e de intercompreensão), sua finalidade essencial. Neste contexto, o sentido foi definido enquanto “construência” da inter-acção: construir o discurso é situar-se e situar alguém no seio de um trabalho conjunto cuja finalidade é a produção social de sentidos partilhados (Bronckart, 1993). Introduziu-se, neste âmbito, o conceito de “*normas instáveis de produção/interpretação*” proposto por Gumperz (1989).

Evidenciou-se, nesta linha, a necessidade de serem considerados os *contextos* nos quais ocorrem as trocas interactivas, sendo que tais contextos se, por um lado, as constituem, por outro, são igualmente por elas constituídos, configurando deste modo uma condição indispensável para a reconstituição das redes de sentidos e para a compreensão da instabilidade das normas de produção/interpretação anteriormente referidas. Os contextos integram um certo número de elementos fixos, de natureza sócio-cultural e verbal, tidos por partilhados, os quais condicionam as expectativas e comportamentos dos sujeitos, elementos aos quais se associam outros, dotados de um elevado grau de intersubjectividade e eventualmente capazes de interferir sobre os anteriores. Foram considerados os seguintes componentes do contexto (Charaudeau,

1993): sociocultural; psico-social; comunicacional. Referiu-se ainda que do modo como estes componentes contextuais se articulam entre si resultam interacções com orientações tipológicas diferenciadas. Esta consideração é de natural importância quando se pretende, num momento posterior do curso, definir a comunicação em sala de aula.

Os conceitos de *língua* e de *linguagem* e a sua contextualização no âmbito de escolas linguísticas, ou a diacronia da sua construção, são objecto de trabalho da disciplina de *Etnografia da Comunicação*, a qual, relembre-se, ocupou, nesta edição dos cursos, um lugar anterior à de CSA. Deste modo, retomou-se aqui apenas o seu entendimento implicado no ponto de vista teórico sobre a interacção cuja explicitação é finalidade deste bloco temático.

Para tal, os alunos foram confrontados com um conjunto de testemunhos de linguistas que se posicionam nesta mesma perspectiva, recolhidos em entrevistas por António Carlos Xavier & Susana Cortez (2003), na convergência dos quais se entendeu *linguagem* como a faculdade humana de poder criar mundos, e *língua* como uma forma particular dessa faculdade, ou como concretização de uma experiência situada, produto de um trabalho social e histórico de uma comunidade, que se move entre a estabilidade e a instabilidade e que, ao retomar que está estabilizado, se desestabiliza na concretude do discurso, ou nos processos interactivos de uso dessa língua (Geraldi, 2003). De outro modo, acentuou-se o facto da língua ser simultaneamente produto de um trabalho do qual ela mesma é instrumento, com os seus limites e possibilidades, e, como tal, estar em permanente processo de (re)construção, oferecendo-se aos sujeitos enquanto possibilidade sempre inacabada, indeterminada e reconfigurável pelas suas práticas. Neste âmbito, reforçou-se o sentido dialógico das práticas verbais, perspectiva desenvolvida com o recurso a Bakhtine e ao seu *princípio dialógico* (1977: 123-124).

Concluiu-se este tópico com uma referência às *implicações metodológicas* de uma abordagem da comunicação com estes pressupostos. Antes de mais, referiu-se que ela apela para a valorização das práticas sociais como contexto de estudo e ponto de partida para o desenvolvimento das noções teóricas. Ou seja, exige “*investigadores do terreno*” (Bachmann, Lindenfeld & Simonin, 1981: 121), capazes de recolher dados verbais autênticos, naturalistas, completos, exaustivos, de os abordar segundo um ângulo interno e de os relacionar com situações psico-sócio-relacionais e culturais bem definidas. Estes dados devem ser recolhidos em “*terrenos de acção estratégicos*”

(Gumperz, 1989: 7) com o apoio de meios tecnológicos, com preferência pelas gravações vídeo, e contar com sistemas de transcrição adequados.

A forma como os dados são analisados é crucial nesta perspectiva. Assim, apresentou-se aos alunos a abordagem *émica*, que visa descobrir a ordem do comportamento dos sujeitos e não impô-la, procurando preservar a sua qualidade autêntica, ditando a preferência por técnicas qualitativas e descritivas, abordagem que valoriza a subjectividade e a intuição do observador (cf. De Salins, 1992; Van Lier, 1988). Este conteúdo foi relacionado com o módulo “Metodologia de investigação: a abordagem etnográfica” do Seminário de Dissertação do Mestrado.

Das linguagens da comunicação

Por verificar que os formandos não possuíam conhecimentos suficientemente sistematizados nesta matéria, explorámos de seguida a pluralidade das linguagens envolvidas na interacção e o modo como se combinam.

Neste sentido, contestou-se a distinção entre *linguagens verbais* e *linguagens não-verbais*, preferindo-se-lhe uma concepção abrangente capaz de dar conta da multicanalidade das linguagens humanas (Cosnier *et al*, 1982; Cosnier & Brossard, 1984) ou da sua multimodalidade (Ferrão Tavares, 1997). Retomando a metáfora do modelo orquestral, relevou-se a importância de considerar, nos processos de construção do sentido, o conjunto dos timbres, aludindo-se a uma *comunicação total* onde dificilmente se diferenciam as linguagens mobilizadas.

Nesta sequência, foi observada a proposta de análise da multicanalidade da comunicação humana da escola lionesa (Cosnier *et al*, 1982; Cosnier & Brossard, 1984), a partir de dois planos: *verbo-acústico*; *visual*, onde se distinguem dois sistemas semióticos, *o não-verbal co-textual* e *o não-verbal contextual*.

Seguidamente, pela relevância que assumem na comunicação pedagógica, atentou-se mais de perto nos canais visuais, sobretudo na expressão proxémica, a partir dos trabalhos de Hall (1984; s.d.), e na expressão quinésica, apresentando-se a tipologia da gestualidade desenvolvida por Cosnier *et al* (1982) e Cosnier & Brossard (1984).

Das competências dos sujeitos em (inter)-acção

Neste item desenvolveram-se conceitos e modelos úteis para referir o trabalho social investido na interacção pelos sujeitos. Pretendeu-se, em particular, ressaltar que o

modo como a interação se estrutura e desenvolve está estreitamente associado às competências dos sujeitos que entre si constroem sentidos.

Num primeiro momento, situou-se o conceito de competência de comunicação no ambiente intelectual que, nos anos 60, reage às teorias linguísticas e aquisicionais formalistas inspiradas no universo chomskiano. Mais concretamente, mostrou-se que a noção de competência que permanece no discurso didático tem as suas origens na sociolinguística e na etnografia da comunicação norte-americanas, referindo-se Hymes (1966, 1968, revistos em 1984), Fishman (1971) e Gumperz & Hymes (1972), e que se impôs como uma proposta explicativa do uso comunicativo da língua pelos sujeitos, ou da relação entre tal uso, as regras sociais e culturais e os parâmetros contextuais da situação. Explorou-se, na sequência, a definição inicialmente proposta por Hymes (1972: 277): “knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate”. Nesta definição, realçou-se o sentido de “*frase apropriada*” em relação a “*frase correcta*”, apresentando-se a adequação/apropriação na relação que se estabelece entre a frase e o seu contexto. Fez-se notar que esta noção mobiliza uma outra, a de *regras de uso*.

A questão da *variabilidade*, aplicada às competências comunicativas, foi abordada, tendo-se destacado a *variação inter-individual* e a *intra-individual* (Hymes, 1972) e inscrevendo-se nesta última fenómenos particularmente presentes na linguagem de sala de aula, como a alternância de códigos, de registos e de estilos, a invenção ou os jogos linguísticos. Esta última dimensão da variação motivou o desenvolvimento do conceito de “*repertório verbal*” (Gumperz, 1989).

Apresentado o contexto de emergência do conceito de competência de comunicação, ele foi contextualizado no discurso próprio da DL, domínio do saber que rapidamente dele se apropriou e o teorizou de uma maneira própria. A noção aparece definida em DL como uma competência de acção social complexa, à qual D. Coste se refere, na sua Nota Liminar a Hymes (1984), como uma “*compétence valise*”, destacando a sua natureza abrangente e holística como resultado de um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades.

O esforço analítico que se desenvolveu na esfera deste domínio disciplinar, tendo em vista a concepção e implementação de programas de ensino, levou à sua decomposição em vários componentes integrativas e indissociáveis, em propostas modulares, das quais foram apresentadas as de Canale (1983), Kramsch (1984) e

Moirand (1982), bem como, em contexto nacional, as de Andrade & Araújo e Sá (1992) e de Vieira & Moreira (1993). Como síntese, referenciaram-se as seguintes componentes: *linguística*; *discursiva*; *referencial*; *pragmática*; *sócio-cultural*; *estratégica*; *social*. Transversal a todas elas foi referida uma outra, vulgarmente denominada de “metaverbal”, importante condição da competência comunicativa e da sua evolução.

Como contraposição a esta visão modular, da qual se ressaltou o interesse essencialmente analítico, evidenciou-se que esta competência de comunicação é uma competência contextualizada, que se presentifica e consolida no terreno, ou, nas palavras de Fonseca, que saber comunicar é “ser capaz de se *integrar* num dado contexto real e realizar acções que visam *transformar* esse contexto mediante a construção de *textos*” (1994: 138). A noção foi pois realçada enquanto prática social, valorizando-se a sua abordagem interactiva e propondo-se o seu entendimento enquanto “competência em construção”.

Tendo em atenção a natureza do curso em que se inscreve esta disciplina, bem como o grupo de alunos específicos desta edição, uma referência à noção de *competência plurilingue* (CP) pareceu indispensável.

A noção foi introduzida com a explicitação do seu contexto de emergência próximo, o Conselho da Europa, nomeadamente o Conselho da Cooperação Cultural e os estudos que foram desenvolvidos no âmbito do processo complexo de elaboração do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, inserido numa orientação política de valorização da condição plurilingue da Europa. A definição dada pelos seus autores foi apresentada (Coste, Moore & Zarate, 1997), destacando-se como traços caracterizadores a sua natureza individual, plural, heterogénea, desequilibrada (entre línguas e dentro de uma mesma língua), parcial, evolutiva e maleável.

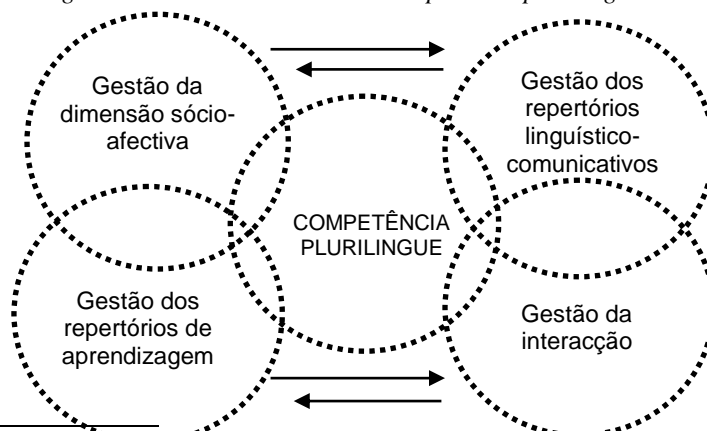
A aproximação conceptual à noção procurou ressaltar as suas articulações com a de competência de comunicação, nas suas dimensões e facetas, mas diferenciando-se dela pelo facto de pôr em destaque situações de contacto de línguas ou culturas (considerando-se que a variedade está presente dentro da mesma língua e que todo o sujeito é, pelas suas trajectórias múltiplas, pluricultural), onde o sujeito é incentivado a gerir as múltiplas possibilidades dos seus repertórios e identidades linguístico-

comunicativos, num quadro determinado em parte por barreiras, conflitos e imprevisibilidades de toda a ordem.

Como forma de tornar mais concretas estas ideias e de avançar para um modelo possível de descrição e análise da CP, os alunos foram levados a observar o comportamento de sujeitos em situações de comunicação caracterizadas pela instabilidade e pelo conflito, ou pela ausência de partilha de universos linguístico-comunicativos e simbólicos (ver Ficha de Trabalho, Anexo 4), bem ou mal “sucedidas”, identificando os recursos e procedimentos mobilizados para a construção do sentido, relacionando-os com os sentidos produzidos e organizando-os em dimensões descritivas. Na discussão desta tarefa, realçou-se este trabalho do sujeito como um processo de mobilização e gestão de disponibilidades de vária ordem (vontades, motivações, afectos), de repertórios variados (linguístico-comunicativos, de aprendizagem), bem como de processos (discursivos, interaccionais) isto é, de múltiplos recursos e dimensões, diferenciados e lacunares. Apesar de compósita e complexa, sublinhou-se que esta competência é una, enquanto repertório disponível e capacidade de envolvimento em novas situações linguístico-comunicativas.

No sentido de fornecer aos alunos uma sistematização destas observações, foi apresentado o percurso investigativo da equipa do LALE³¹ e a sua proposta de modelo da competência plurilingue (ver figura 3). Esta proposta integra quatro dimensões, que foram descritas e exemplificadas com dados de investigação recolhidos pela equipa, realçando-se o carácter integrativo, holístico e inter-actuante destas dimensões, bem como a sua maleabilidade e evolução em contexto (ver Andrade & Araújo e Sá *et al*, 2001; Andrade & Araújo e Sá, 2005).

Figura 3. Modelo de análise da competência plurilingue

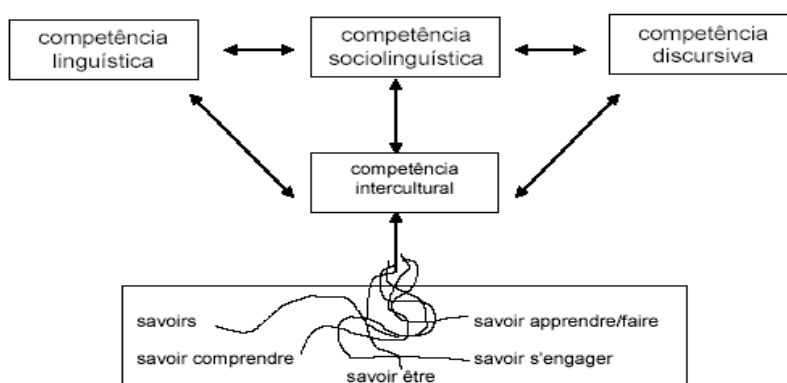


³¹ Laboratório Aberto de Aprendizagem das Línguas Estrangeiras, estrutura do CIDTFF que coordeno, desde 1999, com Ana Isabel Andrade, e cujo projecto de investigação se desenvolve em torno da noção de competência plurilingue.

Numa outra perspectiva, cujo interesse maior reside no facto de tematizar não já as características plurilingues da situação de comunicação, mas antes a sua natureza intercultural, assentando em pressupostos predominantemente identitários e, nesta medida, permitindo equacionar o trabalho escolar com as línguas num sentido formativo e de compromisso com a cidadania, os formandos foram confrontados com a noção de *competência de comunicação intercultural*. Dado o relevo de M. Byram no processo de emergência, desenvolvimento e divulgação da noção em contexto europeu, propôs-se a análise do seu modelo, nas formas que foi assumindo nos últimos anos (ver figura 4).

Segundo o autor, este modelo permite descrever os aprendentes de línguas não em termos de locutores nativos, idealizados e “educados”, mas de “locutores interculturais”.

Figura 4 . Modelo de competência de comunicação intercultural
(Byram, 1997a: 73)



As articulações entre as várias propostas apresentadas foram discutidas nas convergências com a perspectiva sócio-construtivista do curso, nomeadamente em torno das seguintes ideias:

- valorização do co-agir interaccional e da interacção enquanto espaço de (re)construção do eu, do outro e do mundo que os une e/ou separa, carregado de fortes conotações identitárias, ideológicas e culturais;
- reconhecimento da complexidade das dimensões comunicativas do sujeito envolvidas nesse co-agir e da sua natureza sempre contextualizada, numa história, num espaço, num tempo e numa relação;
- compreensão do carácter integrativo, instável, individual e, sobretudo, evolutivo, logo, aberto a múltiplas possibilidades (e formas de intervenção), das competências de comunicação dos sujeitos.

Bloco temático 2. A comunicação em aula de línguas: constituição de um objecto de estudo

A aula de línguas, contexto especializado de comunicação: uma abordagem etnográfica

O quadro teórico construído no bloco precedente procura dar coerência à forma como foi caracterizada a aula de línguas enquanto contexto especializado de comunicação, reconhecível, de entre outros, por um certo número de características, situadas a níveis diferenciados. A perspectiva adoptada de caracterização da aula enquanto instância comunicativa específica foi de índole *etnográfica*.

Referiu-se que, enquanto espaço institucional construído por uma comunidade ao longo da sua história, com funções reconhecidas e legitimadas pelos seus membros, a aula é, antes de mais, um objecto de representação social, o que implica fortes pressões ao nível dos comportamentos dos seus actores, com marcada incidência na interacção. Tal característica não anula todavia o efeito de campos experienciais próprios, onde professor e alunos reconstróem, pela palavra, diferentes significações, jogando com as imagens que têm de si e da situação, e desenvolvendo múltiplos circuitos relacionais consigo próprios, com o interlocutor, com o saber e com o real. Esta aproximação primeira ao conceito *aula* situa-se na sequência da perspectiva teórica apresentada no bloco anterior e foi claramente reconhecida pelos formandos, dada a sua familiaridade com o objecto em causa. Deste modo, procurou-se também, para além da coerência teórica, a convergência entre o saber a construir e o saber vivido, expondo-se aos alunos conceitos coerentes com os seus saberes práticos e que eles facilmente identificam e partilham, o que é aqui condição para o trabalho de observação e análise que será proposto na continuação da disciplina.

As convenções sócio-institucionais da aula, que explicam a configuração dos seus traços comunicativos mais idiossincráticos e permanentes, foram de seguida evidenciadas. Tais convenções resultam da convergência de um determinado conjunto de características definidas a partir de Dabène (1984) e de Halté (1994), nomeadamente: *os parâmetros situacionais*, os quais denotam um funcionamento social silencioso (Castro, Vieira & Sousa, 1991) que especifica e regula aquilo que acontece na aula; *as finalidades*, as quais são, em larga medida, externamente determinadas (transmissão,

aquisição e uso de novos saberes), o que confere à comunicação da aula uma natureza *instrumental* ou *finalizada*; *as identidades e estatutos dos sujeitos*.

Em síntese, evidenciou-se um “esquema de referência” partilhado que influencia aquilo que se diz e como se diz na aula, estimulando uma *interacção convergente* ou *concordante* (Watzlawick, Helmick-Beavin & Jackson, 1972), já que os participantes partilham as mesmas “convenções de contextualização” (Gumperz, 1989), construindo um projecto verbal comum em que se diferenciam pela complementaridade e interdependência de papéis e de funções.

Esta abordagem, demasiadamente simplista porque oculta parte significativa das acções pelas quais professor e alunos se constituem em parceiros na aula, foi complementada por uma outra, centrada no trabalho interactivo realizado em situação. Na origem desta aceção mais complexa situa-se o reconhecimento da aula enquanto espaço onde operam em colaboração os sujeitos pedagógicos, ou situação de prática comunicativa altamente complexa, não estruturada, pouco definida, dotada de um elevado grau de dispersão e imprevisibilidade. Nesta perspectiva, foi evocada a abordagem etnográfica de Mehan (1979), um dos primeiros autores a tomar a interacção em sala de aula deste ponto de vista.

Com estes pressupostos, avançou-se para a *caracterização sócio-relacional* da aula de línguas. Tendo em conta que a natureza do saber é determinante nesta caracterização, sustentámo-la na noção de “triângulo didáctico” de Jonnaert (1988), professor, aluno e saber, ao qual foi acrescentado o meio humano educacional em que se desenrola a acção de ensino/aprendizagem, aqui, a escola, enquadrador das relações primárias estabelecidas entre os outros três elementos. Referiu-se que cada um dos pólos deste triângulo é, em si mesmo, espaço de confluência de numerosos outros sistemas, multiplicando-se as interacções possíveis quer no interior de cada pólo, quer entre eles, quer entre o triângulo na sua globalidade e o contexto sócio-institucional.

Uma atenção particular foi dada ao *professor e à sua competência educativa*, mobilizando-se a analogia frequente com o teatro (Cazden, 1988) e discutindo-se a seguinte definição: “Acteur dans la pièce qui se joue en classe, observateur participant, il en est aussi régisseur et metteur en scène” (Halté, 1993: 37). Colocou-se a questão das competências do professor para lidar com esta situação complexa. Após uma primeira definição de competência educativa, com o apoio de Schön, interessou-nos, no âmbito desta disciplina, embora reconhecendo que o que está aqui em causa é uma competência

una na sua pluridimensionalidade, analisar a componente da competência profissional mais articulada com o agir comunicativo do professor, que designámos de *pedagógico-comunicativa* e entendemos como relativa ao modo como é capaz de construir, com o aprendente, interações bem sucedidas, o que, nesta situação, significa pertinentes do ponto de vista do desenvolvimento das competências de linguagem. Apresentou-se, a propósito, a noção de *conduta de sustentação* (“étayage”, Bruner, 1983), evidenciando-se que, em aula de línguas, a tutela verbal adquire uma tripla dimensão (Nonnon, 1991): sócio-interactiva, pedagógico-cognitiva e sócio-afectiva. Realçou-se ainda o papel de uma dimensão “meta-interaccional” nesta componente da competência docente, ou de uma “vigilância constante” aos efeitos da interação sobre as aprendizagens.

Quanto ao aluno, sublinhou-se a sua identidade sócio-cultural, que permite falar de uma instância-aprendente, fundamentando-se aqui o facto do grupo-turma ser tomado, na generalidade das investigações, como o interlocutor do professor na construção do discurso público da aula. Contudo, em conformidade com a perspectiva etnográfica adoptada, evidenciou-se que esta homogeneização conduz a uma abordagem excessivamente simplificada dos planos interactivos, cognitivos, linguísticos e mesmo psico-pedagógicos e sócio-relacionais que se cruzam em situação pedagógica. Nesta medida, tivemos em conta a necessidade, na caracterização da identidade do sujeito-aluno, de considerar as suas vivências e formas próprias de estar na aprendizagem, ligadas a *estilos* (de comunicação, de aprendizagem, cognitivos, sócio-afectivos, metodológicos) que são dinâmicos, transitórios, mas também individuais, porque articulados com as *histórias comunicacionais* e as *trajectórias de aprendizagem* únicas de cada sujeito-aprendente (Porquier, 1995).

O *saber*, enquanto elemento constitutivo da situação pedagógica, foi afluído muito rapidamente, na medida em que este conteúdo está presente no bloco anterior. Aqui realçou-se essencialmente que a concepção do objecto escolar língua influencia quer o processo comunicativo pelo qual é apropriado, quer a relação de aprendizagem que o sujeito estabelece com esse mesmo objecto. A especificidade do saber em aula de línguas passa em grande parte pelos *estatutos* múltiplos que nela ocupa a língua, simultaneamente objecto de ensino/aprendizagem, produto esperado e veículo desse processo, o que lhe confere uma certa ambiguidade de funções. A este respeito, foi apresentada a proposta de Kramsch (1985) quanto às formas de usar e tratar o objecto língua/saber em aula de línguas, associando-as a diferentes tipos de comunicação

didáctica e, por conseguinte, de finalidades interactivas da aula: *comunicar a propósito da língua, comunicar na língua e comunicar a propósito da gestão das actividades*, variante especializada da anterior e que se refere a uma metalinguagem pedagógica. Estes três tipos de comunicação alternam na aula a todo o momento, provocando a *constante alteração do foco do discurso*. Esta trifocalização é própria da interacção em aula de línguas (Cicurel, 1994a), já que resulta das peculiaridades do seu saber constitutivo.

A relação entre os três elementos considerados (aprendente, professor e objecto-saber), foi estabelecida a partir da noção de *contrato pedagógico* de Jonnaert (1988), complementada por Charaudeau (1993).

A comunicação em aula de línguas, objecto de investigação

Neste ponto procurou-se evidenciar o percurso de constituição de um domínio de investigação em DL com forte representação em contexto nacional, associando-o ao processo de emergência, desenvolvimento e consolidação desta área científica (processo este abordado na disciplina de MEE do 1º semestre). Tratou-se pois, à semelhança do primeiro bloco, de um núcleo temático com vincada orientação epistemológica, cuja pertinência é acrescida no âmbito de uma formação pós-graduada onde praticamente todos os alunos serão chamados a desenvolver dissertações originais num domínio científico preciso, neste caso, a DL. Procurou-se ainda ressaltar a relevância desta temática na investigação na área em Portugal, nomeadamente no grupo de DL do DDTE, consolidando deste modo a identidade do Mestrado e fazendo ressaltar as articulações que se procuram entre investigação, profissão e formação.

A grande expansão do interesse pela análise da comunicação em contexto pedagógico, muito especialmente pela interacção entre o professor e os alunos e pelos usos da linguagem que, no contexto da aula, dão forma à transmissão/aquisição dos saberes, situou-se, não obstante alguns trabalhos anteriores, nas décadas de 60/70, com estudos fundamentais e de grande divulgação, nomeadamente em Portugal e no âmbito da formação de professores, cujos resultados configuram actualmente um corpo de conhecimentos relativamente estável, em particular no que se refere aos rituais de funcionamento da aula (a abordar no Bloco 4). Estes trabalhos são extremamente variados, quer nas questões e objectivos de investigação que colocam, quer nas

perspectivas teóricas em que se situam e, conseqüentemente, nos seus desenhos metodológicos. Não sendo tais perspectivas desprovidas de conseqüências quanto às configurações dos objectos de investigação descritos, ou melhor, às realidades deles que são criadas, considerou-se fundamental diferenciá-las, nos seus objectivos, objectos e dispositivos de análise (e, conseqüentemente, no tipo de resultados a que chegam). Esta diferenciação permitirá ao grupo posicionar, fundamentadamente, numa determinada tradição investigativa, os seus próprios trabalhos de investigação, a desenvolver posteriormente, e saber que sistemas de análise procurar ou construir.

Dada a relevância desta temática e a sua centralidade no desenvolvimento do curso, articulando os blocos temáticos entre si e todos eles com a tarefa fundamental a realizar pelos alunos - pequenas investigações sobre a interacção em aula de línguas -, adoptou-se uma metodologia de formação centrada no grupo e desenvolvida em torno de tarefas de interpretação de textos de meta-análise, de observação e categorização de dispositivos de observação da interacção em sala de aula e de confronto com estudos empíricos onde tais dispositivos tenham sido mobilizados (ver Ficha de Trabalho, Anexo 5).

Na discussão dos trabalhos e na síntese que deles foi feita, foram identificadas e caracterizadas três grandes tradições em análise da interacção em sala de aula, que designámos a partir dos autores lidos pelos alunos (ver a mesma Ficha de Trabalho) e ainda em convergência com o bloco temático 1 (ver ainda Brumfit & Mitchell, 1990; Chaudron, 1988; Gagné *et al*, 1989; Hammersley, 1990; Van Lier, 1988): análise das interacções; análise do discurso; abordagem etnográfica.

Análise das interacções

Esta tradição de análise, que remonta aos trabalhos de Harold Anderson, no final dos anos 30 (Postic, 1979), tem como orientação fundamental apreender as dimensões do comportamento verbal do professor na aula, associando-o ao comportamento dos alunos. A estratégia analítica adoptada passa sobretudo pela observação (qualitativa e quantitativa) destes mesmos comportamentos, desenvolvendo os seus autores sistemas de observação e categorização, nalguns casos bastante complexos, do encadeamento dos comportamentos verbais. Pelo seu significado e impacto, quer na investigação, quer na formação, em particular em situações de supervisão, e pela sua difusão entre nós, foi dada particular atenção aos estudos de Flanders, observando-se as suas categorias para a

análise das interações (FIAC, Flanders, 1970). Na análise desta perspectiva e do seu contributo para o campo, realçou-se: a centralidade conferida aos usos da linguagem em contexto pedagógico; a construção das primeiras categorias com forte potencial descritivo, categorias essas que vieram, nalguns casos, a ser posteriormente retomadas e reelaboradas no âmbito de outras correntes de investigação; a caracterização diferenciada, em termos dos comportamentos verbais, dos diferentes sujeitos que constroem a aula, professor e alunos. Contudo, assinalou-se os limites do poder explicativo destes estudos face aos processos de construção de sentido em situação pedagógica, associando-os à natureza demasiadamente vaga e/ou genérica das categorias descritivas, bem como à definição mecanicista, rígida, fechada e dissociada da vida da aula das unidades de análise.

Análise do discurso

De índole essencialmente linguística, o conjunto de estudos que se situa nesta tradição aborda as unidades da aula em termos estruturais, funcionais e hierárquicos, delimitando, como objectivos orientadores da análise, a compreensão das características dos enunciados, em relação com o estatuto dos seus locutores, os processos de progressão discursiva e as estruturas do discurso da aula. Valoriza, deste modo, o discurso como construção. Esta perspectiva, cujos trabalhos iniciais remontam a Bellack *et al* (1966), foi essencialmente desenvolvida pela Escola de Birmingham (Sinclair & Coulthard, 1975; Sinclair & Brazil, 1982; Coulthard & Brazil, 1982), relevando-se, como contributos mais significativos, a determinação da estrutura de base ternária da comunicação pedagógica (troca), das suas funções comunicativas e da sua organização em níveis sucessivamente mais amplos até à unidade maior, a aula. Destes estudos ressalta a rigidez do quadro discursivo da aula, o funcionamento fortemente ritualizado das trocas e a regulação controlada pelo professor da participação dos alunos.

Abordagem etnográfica

Abrangendo a etnografia da comunicação e a etnometodologia, esta abordagem focaliza-se nos componentes social e interpessoal constitutivos do processo de transmissão do conhecimento, visando interpretar os comportamentos verbais pela perspectiva dos participantes e no quadro do contexto real em que surgem; os seus objectivos são descrever os usos da linguagem na vida social da aula, estabelecer o

conjunto de regras subjacentes ao funcionamento das interacções e descrever os procedimentos utilizados pelos sujeitos para gerir a interacção (cf. Bloco 1). A abordagem foi exemplificada com estudos de Cazden (1988), Nonnon (1990) e Van Lier (1988), tendo sido observada em particular a proposta de análise da estrutura e da estruturação da aula de Mehan (1979).

No âmbito desta última perspectiva, foram ainda referidos estudos com uma orientação mais restritamente sociolinguística (tais como Stubbs, 1983; Stubbs & Delamont, 1979), cujo objectivo é evidenciar articulações entre as estruturas linguísticas e as funções da linguagem, bem como descrever modos de organização social dos usos da linguagem nesta comunidade particular e as regras subjacentes à selecção linguística em articulação com as estruturas sociais. Um realce especial mereceu o trabalho pioneiro em Portugal de Emília Pedro (1982).

Concluiu-se este percurso pelas principais tradições investigativas evidenciando-se que a maior parte dos estudos são análises descritivas, a partir de *corpora* gravados ou de observações não participantes, que evidenciam um certo número de convergências ou de rituais dos quais ressalta uma imagem muito homogénea da interacção em sala de aula, dissociada dos contextos, na qual os professores só residualmente reconhecem as suas práticas verbais e os processos de construção do sentido em que se envolvem. A severidade desta imagem colocou a questão da relação entre os resultados de investigação e as práticas profissionais e fez tomar consciência da necessidade de complementar estas abordagens com outras, mais articuladas com a vida das aulas.

Neste âmbito, e na convergência destas tradições de investigação, colocou-se o *processo de emergência (relativamente recente) desta temática em DL*, nomeadamente pela especificidade do seu objecto de estudo - os usos da linguagem nos quais e pelos quais ocorrem os processos de ensino/aprendizagem da língua - e pela sua finalidade - contribuir, por meio destes estudos, para a qualidade de tais processos. Mostrou-se, a partir da introdução de R. Bouchard à obra *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue* (ELLUG, 1984)³², um marco na investigação de influência francófona

³² Referimo-nos ao seguinte excerto: “Une des tâches urgentes d’une telle didactique [une didactique autonome] serait de se donner les moyens de son action, en devenant capable de décrire ce qui se passe effectivement dans les classes lors de situations didactiques précises et par là même en devenant capable d’apprécier la nature exacte des éventuels changements occasionnés par des méthodologies nouvelles. Cette activité d’observation et d’analyse pourrait s’appuyer sur une des parties les plus superficielles

88

nesta temática, como certos autores associam a consolidação de uma DL autónoma aos estudos sobre a interacção verbal.

Relevou-se seguidamente, a partir da análise do projecto editorial e dos resumos dos artigos do número especial da Revista *Le Français Dans le Monde, Recherches et Applications, Les interactions en classe de langue: contextes, ressources, enjeux*³³, os múltiplos modos de existência desta temática na área, em particular: levantamento de problemas de ordem epistemológica e metodológica (relativos, por exemplo, às questões de investigação ou ao processo de constituição dos *corpora*); desenvolvimento de dispositivos de análise em ligação com quadros teóricos que procuram articular processos interaccionais com o desenvolvimento de competências em línguas; estudos contextualizados que descrevem e interpretam os usos da linguagem em aula de línguas; análise das interacções como instrumento metodológico para a compreensão dos modos de ensino/aprendizagem das línguas; análise de interacções enquanto estratégia de formação profissional; utilização das interacções verbais como recurso didáctico.

Concluiu-se evidenciando a *vincada presença desta temática investigativa na DL em contexto nacional*, com o recurso aos resultados do estudo de Alarcão *et al* (2004), e o seu desenvolvimento no âmbito das três dimensões que cruzam a disciplina e que Alarcão (1997) designou de “tríptico didáctico”: dimensão profissional (cada vez mais presente), dimensão investigativa e dimensão curricular (onde se insere esta própria disciplina) (ver Cardoso & Alarcão, submetido a publicação). Como indicador da consolidação do tema, foi referido o projecto de investigação “Interacção verbal em Didáctica de Línguas: meta-análise dos estudos realizados em Portugal entre 1982-2002 – contributos para a aprendizagem de línguas e formação de professores”³⁴.

FASE 2. Dos estudos sobre a interacção em aula de línguas: finalidades, objectos, dispositivos, resultados

peut-être, mais les plus manifestes à coup sûr, de cet iceberg de processus comportementaux que constituent une situation d’enseignement-apprentissage: les échanges langagiers” (ELLUG, 1984: 7).

³³ A publicação deste número, coordenado por Francine Cicurel e Violaine Bigot, está prevista para Julho de 2005. A relatora teve acesso aos textos referidos na qualidade de co-autora convidada de um dos artigos.

³⁴ Trata-se do projecto de doutoramento em curso de Teresa Cardoso, coordenado pela Professora Doutora Isabel Alarcão e financiado pela FCT (Universidade de Aveiro, DDTE, 2001-2006).

Esta segunda fase do curso pretende familiarizar os alunos com a investigação na área, com forte incidência sobre a investigação nacional, dada a sua relevância, já discutida, na consolidação da disciplina de DL no nosso país. Pretende ainda implicá-los, através dos seus próprios contextos profissionais, nesta investigação.

Bloco temático 3. A estruturação da interacção: abordagens de nível macro

Esta fase foi iniciada com um bloco temático que traduz uma tendência de análise de nível macro do objecto aula, cuja finalidade é caracterizá-la nos seus sentidos primeiros, ou na sua organização sequencial, dotando a interacção aí construída de um princípio organizador capaz de a descrever nas suas redes de funcionamento e de significado mais imediatas. Neste bloco discutiram-se, pois, perspectivas de análise capazes de reconstituir a história interactiva da aula, ou de responder a questões como: que tipo de língua é apresentada aos alunos? que competências de linguagem são trabalhadas? em que estratégias para aprender a língua o professor aposta? como é que organiza o trabalho dos alunos?

Num primeiro momento, referiram-se estudos que, no âmbito de uma *análise hierárquica*, procuram encontrar, no discurso, critérios de delimitação de uma unidade que se situe entre a unidade mais lata interacção e a unidade mais restrita troca (nomeadamente Kerbrat-Orecchioni, 1990, que se refere a sequência ou episódio, e Sinclair & Brazil, 1982, que falam em transacção), apontando critérios de delimitação de tipo semântico, pragmático e interaccional e apoiando-se ainda na identificação formal de marcas de fronteira.

Na convergência destes estudos, mas diferenciando-se deles por uma intencionalidade claramente didáctica, apresentou-se a unidade de análise *passo pedagógico-didáctico*, desenvolvida por Andrade & Araújo e Sá (2002), unidade esta constituída por três elementos:

- *Tópico*, ou o conteúdo da aula; este conteúdo, pela sua natureza de objecto simultaneamente transaccional e aquisicional, explicita-se por referência à noção de língua (ou às suas dimensões de uso e funcionamento constituídas em conteúdo da aula de línguas) e aos processos de aprendizagem da língua. Nesta linha, delimitaram-se as seguintes competências que podem ser consideradas como conteúdos da interacção pedagógica: linguística; referencial; pragmática; intercultural; discursiva; estratégica; comunicativa; de aprendizagem e metaverbal.
- *Actividade de linguagem*, aquela que é realizada no âmbito da aula, actualizando as planificações dos professores, tendo-se considerado:

actividades de interpretação/inferência, de comunicação/produção, de prática/treino e de reflexão/avaliação.

- *Organização social do trabalho*; na definição deste último constituinte, apoiámo-nos em Van Lier (1988) e descrevemos seis estruturas de organização da participação do professor e do aluno, estruturas essas que pressupõem diferentes papéis e estatutos interactivos.

Caracterizou-se seguidamente, na linha das análises funcionais hierarquizadas acima mencionadas, a estrutura do passo como uma estrutura não necessariamente linear, bem marcada, de duração muito variável e na qual se podem identificar três momentos: *abertura* (da iniciativa do professor, normalmente anunciada por um marcador identificável e com uma função simultaneamente prospectiva e retrospectiva, permitindo compreender o encadeamento das interações e a progressão pedagógica da aula); *corpo*, mais ou menos longo, constituído por uma série de intervenções organizadas em trocas; *conclusão* ou *fecho*, normalmente também marcado e da responsabilidade do professor. Observaram-se ainda marcas balizadoras das fronteiras dos passos.

Definida a unidade, foram apresentados os resultados de um estudo, realizado pelas suas autoras, em que a mesma foi aplicada a um *corpus* de 74 aulas de Francês, nível iniciação, gravadas e transcritas ao longo de um ano lectivo e distribuídas por 4 turmas leccionadas por 4 professores diferentes (Andrade & Araújo e Sá, 2002). As conclusões permitem, por um lado, evidenciar elementos ritualizados caracterizadores do discurso didáctico e, por outro, descrever aspectos idiossincráticos em cada contexto que remetem para estilos pedagógico-comunicativos próprios.

Em termos gerais, o estudo mostra que:

- os passos pedagógico-didácticos são unidades interaccionais da responsabilidade do professor e estreitamente dependentes das suas decisões pré-activas;
- a aula de línguas parece ser uma aula em que a mudança frequente de passo é sentida como necessária e pedagogicamente útil, o que pode indiciar uma concepção compartimentada de língua e a desvalorização de actividades mais complexas;
- as actividades privilegiadas são as de prática e treino, que remetem para a mesma concepção da aquisição/aprendizagem atrás referida, baseada em processos de repetição e automatização e ligada a abordagens estruturais;
- o trabalho com o código (estruturas e léxico) é dominante, em desfavor de todas as outras competências, o que remete para uma concepção restrita de língua e de competência em língua;
- quanto à organização da participação, a aula evidencia-se enquanto espaço de co-construção da palavra e do saber. A elevada média de alternância de palavra denota um ritmo rápido e aponta para a preocupação de fazer passar a palavra pelo maior número possível de intervenientes,

mostrando que os professores apostam na injunção como processo para levar os alunos a adquirir a língua.

Apresentadas estas conclusões, foram distribuídas aos alunos transcrições de aulas e solicitada a sua análise com o recurso à unidade descrita. Na discussão da apresentação dos resultados, evidenciou-se o valor descritivo, interventivo e transformador desta macro-categoria de análise da estruturação da aula a dois níveis de funcionamento da DL, o investigativo e o formativo. Mais concretamente, em termos do discurso investigativo da DL, mostrou-se que esta unidade:

- dá uma esquematização compreensiva da interacção em aula de línguas, acontecimento complexo e não facilmente apreensível ao observador;
- permite aceder ao repertório estratégico do professor e evidencia aspectos do seu conhecimento profissional;
- favorece a comparação de diferentes estudos e resultados, pela uniformização de categorias de análise, da qual depende também a integração dos saberes produzidos num conjunto de saberes didácticos mais alargado.

No que se refere à formação:

- repõe uma certa ordem na subjectividade das observações de aulas;
- permite comparar os diferentes momentos de actuação pedagógica (pré-activo, inter-activo e post-activo);
- leva à identificação de necessidades de formação;
- facilita o envolvimento dos professores na reflexão sobre a sua própria prática, já que esta unidade, por ser naturalista, lhes é familiar.

Bloco temático 4. Processos de estruturação da interacção: abordagens de nível micro

Os estudos sobre a interacção em aula de línguas contam hoje com um conjunto consolidado de conhecimentos, fruto de investigações interdisciplinares de cujos resultados se pretendeu dar conta neste bloco.

Tais estudos evidenciam genericamente a existência de um conjunto de procedimentos interaccionais fortemente ritualizado, ou uma “trama comunicacional”, sobre o qual se constroem variações contextuais, formando tudo isto um “cenário didáctico interaccional” que não pode ser desligado do exercício de uma certa liberdade interactiva. Esta forma de entender a comunicação da aula reencontra a abordagem construtivista da interacção, da aula e das relações pedagógicas que tem vindo a ser desenvolvida e parece corresponder à forma como o professor (e o grupo de alunos) experiencia a comunicação.

Os conteúdos deste bloco foram acompanhados de excertos exemplificativos de transcrições de aulas e a sua abordagem nas sessões fez-se preceder da simulação de dois momentos de aulas, uma de LM e outra de LE, realizada por alunos voluntários e observada pelo grupo, com a finalidade de identificar e categorizar os traços interaccionais considerados próprios do evento representado.

Aspectos dos rituais da interacção e suas incidências didácticas

Na discussão da tarefa, inventariam-se, organizaram-se e desenvolveram-se teoricamente os rituais da interacção didáctica indicados pelos alunos, conforme seguidamente se apresenta.

Relação interactiva assimétrica

Os estatutos sócio-institucionais dos sujeitos e a sua relação face ao saber justificam o *grande desequilíbrio e assimetria na distribuição do poder* na aula, com impacto na realização interactiva, sendo este um dos principais aspectos da ritualização da comunicação pedagógica. Foram relevados três tipos de assimetrias interaccionais reflectindo a dominância do professor: *ao nível da forma da interacção* (quantidade de palavra produzida; estilo da troca; formas verbais utilizadas, ...); *ao nível do conhecimento do conteúdo* (temas e sub-temas; pontos de vista, ...); *ao nível da organização interaccional* (distribuição da palavra; abertura e fecho das trocas, ...).

Numerosos estudos relevam esta natureza assimétrica da relação interactiva, a partir da obra pioneira de Bellack *et al* (1966), que foi rapidamente focalizada. Apontaram-se alguns resultados exemplificativos das seguintes manifestações do controlo e domínio interactivo do professor:

- organiza e estrutura a interacção;
- define e impõe o tema, os tópicos, o código, o tom e as actividades de linguagem;
- define o formato de participação da aula, em particular o sistema de circulação da palavra;
- realiza um maior leque de actos de linguagem e mobiliza estratégias discursivas mais diversificadas, de um ponto de vista linguístico, funcional e pedagógico;
- fala mais, durante mais tempo e mais alto;
- é um interlocutor omnipresente;
- pode interromper e apoderar-se do lugar enunciativo do aprendente, estruturando aquilo que ele diz.

O aluno, correlativamente, realiza *actos verbais de dominação*, sobretudo

respondendo às injunções do professor, ocupando o espaço e o tempo discursivos que este lhe deixa livres, segundo as pressões interaccionais que lhe cria. As suas iniciativas são escassas e as suas intervenções muito limitadas quer em tempo, quer quanto às funções que preenchem ou ao tipo de estratégias de comunicação a que recorrem.

O *sistema de distribuição da palavra*, pela sua relevância quanto à realização interaccional assimétrica, tem sido analisado em numerosos estudos que foram afluídos, observando-se a proposta de Cicurel (1994b).

Estruturação dos códigos não-verbais

Um dos aspectos próprios da ritualização da comunicação escolar que tem merecido atenção prende-se com a forma particular como nela se comportam os códigos não-verbais, sabendo-se que são fortemente organizadores deste tipo de comunicação e que elucidam aspectos próprios da relação pedagógica.

Neste âmbito, foi feita referência à *organização proxémica da aula*, recorrendo-se às categorias de Hall (s. d.): trata-se de um *espaço fixo* que é também o espaço cénico do professor, o que implica que ocupe uma posição privilegiada, onde vê todos e por todos é visto. Observou-se as implicações na interacção pedagógica desta organização espacial. Referiu-se ainda, a partir de Ferrão Tavares (1993), que os comportamentos proxémicos variam com as actividades pedagógicas.

A *análise quinésica* da aula evidencia a frequência de alguns gestos, nomeadamente os expressivos. Fez-se notar a função destes gestos ao nível da construção da relação pedagógica e da facilitação do tratamento cognitivo das mensagens (Ferrão Tavares, 1988). Notou-se ainda que os comportamentos não-verbais dos professores parecem variar em função da relação que estabelecem com os alunos, numa diferenciação afectiva que parece ser subjectivamente sentida pelos próprios aprendentes (Ferrão Tavares, 1993).

Estruturação canónica a partir de um esquema comunicativo de base e suas latitudes

O discurso pedagógico apresenta um padrão estável de organização dos movimentos pedagógicos, responsável pela sua organização conversacional e pela progressão da aula. Este padrão, realçado por Bellack *et al* (1966), foi observado nos seus três movimentos de base: iniciação, com função de informação, eliciação ou

direcção, movimento fundamental cujo objectivo é guiar e controlar a lição; resposta; reacção, movimento com marcada função a nível da organização e progressão textual e com vincado significado pedagógico.

Apresentou-se, neste âmbito, a análise de Mehan (1979), que mostra que este ciclo pedagógico, composto por dois pares adjacentes (iniciação/resposta; resposta/avaliação), está presente em 53% de todas as sequências iniciadas pelo professor, mas que pode realizar-se com *variações*, decorrentes de fenómenos de expansão, redução ou modificação (ver noção de “sequências laterais” em Mehan, 1979), cujo significado cognitivo e social foi posto em evidência por autores como Araújo e Sá (1996), Cazden (1988) ou Sinclair & Brazil (1982). Esta variação estrutural deve-se frequentemente à intervenção do aluno, a qual pode determinar o prosseguimento ou não do esquema inicial padronizado.

Traços discursivos de didacticidade

Seguidamente foram interrogados alguns aspectos que prefiguram a qualidade didáctica dos discursos pedagógicos e que se exprimem através de diversas marcas textuais, nomeadamente:

- a ênfase na dimensão metacomunicativa dos enunciados, com valor organizativo;
- o predomínio de um discurso provocador da produção verbal do aluno, com incidência no questionamento, tendo-se referido os resultados de alguns estudos sobre este tópico amplamente investigado;
- a forte presença de um discurso metacomunicativo de tipo explicativo, provocado por rupturas na comunicação pedagógica, ou sendo espontaneamente produzido pelo professor, e tendo como uma das suas funções principais a apresentação e elucidação da matéria, sendo neste último caso frequente na trocas de reparação ou de solicitação dos alunos;
- a elevada frequência de trocas com funções avaliativas e correctivas, cujo modo de realização é extremamente flexível, situando-se normalmente no movimento reflexivo de retroacção, após uma resposta (ou a ausência dela) do aluno e desempenhando na aula duas funções pedagógicas salientes, ambas de índole metacomunicativa: a estruturação do discurso e a estruturação e condução do processo pedagógico.

Variações sobre um ritual

Conforme se referiu, a descrição das ritualizações da palavra em aula de línguas não é suficiente para dar conta das suas particularidades comunicativas, antes faz ressaltar uma trama que sustenta a negociação verbal, num contexto aberto à criatividade. Tochon (1993) articula tal criatividade com o exercício, pelo professor, de

uma “inteligência prática”, porque sustentada numa actividade de interpretação de múltiplos indícios fornecidos pelo aprendente e relativos aos seus processos e trajectórias de aprendizagem.

Neste âmbito, analisou-se o estatuto do aprendente enquanto parceiro interactivo, referindo-se *a dimensão negociativa da aula* e mostrando-se que ela coincide com a negociação do processo pedagógico. Reconheceu-se, nesta linha, que o grau de didacticidade do discurso da aula varia de acordo com a sua qualidade negociativa.

Referiram-se estudos que têm evidenciado um modelo de negociação particular em situação instrucional, relacionando-o com as convenções do contrato pedagógico-comunicativo (Araújo e Sá, 1996; Mehan, 1979; Van Lier, 1988; Vieira, 1990). Mais concretamente, realçam: capacidades e possibilidades negociais não equivalentes dos seus protagonistas; a variação em grau, natureza e qualidade da negociação em função do momento pedagógico em que ocorre; a relação entre, por um lado, a tarefa e a estrutura de participação e, por outro, as formas de negociação; a especialização dos objectos sobre os quais ocorre a negociação, em particular a sua redução relativamente aos níveis de funcionamento comunicacional.

Numa etapa posterior, a *planificação* foi observada enquanto tarefa profissional onde a negociação dos processos comunicativos pode ser prevista, desconstruindo-se a crença de que ela seria responsável pela sua rigidez, através da concepção de actividades que a estimulem ou nela assentem. Isto porque qualquer previsão de actividades de ensino/aprendizagem é também, necessariamente, uma previsão de actividades verbais, logo, de estruturas de participação e de formas de organização da palavra. A este propósito, referiu-se Tochon (1990) e o seu conceito de “improvisação planificada”, que o autor relaciona com o grau de *expertise* profissional.

A partir de excertos de transcrições de sala de aula, observaram-se seguidamente alguns traços desta negociação. No que diz respeito às intervenções do professor, notou-se que elas manifestam a sua vigilância contínua do discurso de sala da aula e a sua capacidade de assegurar o seu encadeamento dialógico, gerindo colectivamente o projecto pedagógico pela interpretação dos seus indícios presentes na voz e no comportamento do aluno. Falou-se, a este respeito, da noção de “actividade dialógica de adaptação verbal” de Araújo e Sá (1996), exemplificada em momentos:

- em que o professor controla a compreensibilidade do que é dito, antecipando problemas e trabalhando com as linguagens;
- orienta e sustenta as produções do aluno, encenando-as, amplificando-as, tornando-as pública, valorizando-as;
- avalia e comenta as produções do aluno, usando-as na progressão do texto;
- gere as intervenções espontâneas e imprevistas do aluno, em função de critérios complexos e de uma permanente avaliação das circunstâncias pedagógicas precisas.

Focalizaram-se igualmente, pelos mesmos procedimentos exemplificativos, as intervenções do aluno, ressaltando-se movimentos enunciativos próprios, com grande impacto discursivo, nos quais assume o papel de locutor, geralmente bem aceites pela cultura da aula (Mehan, 1979). Apresentaram-se, seguidamente, alguns estudos de Araújo e Sá (1996; 2000), onde se conclui que as intervenções do aluno com maior impacto na trama comunicacional da aula são aquelas que manifestam as suas dificuldades em acompanhar o projecto pedagógico proposto (erros, silêncio, hesitações, tomada de palavra por iniciativa própria, topicalização, rejeição de regras interaccionais impostas, ...). Estas intervenções originam frequentemente sequências laterais que visam restabelecer equilíbrios interaccionais perdidos, durante as quais os sujeitos lançam mão de todos os seus recursos estratégicos, em actividades discursivas originais.

Finalmente analisaram-se *interacções entre alunos*, com base nos formatos propostos por Cicurel (1994a, 1994b): interacção cooperativa, explícita ou implícita; interacção didáctica; interacção competitiva; interacção teatralizada; interacção personalizada. Sublinhou-se que se trata de um tópico ainda relativamente pouco explorado pela investigação em DL.

Bloco temático 5. Um novo objecto de análise: a comunicação electrónica. Incidência sobre os chats³⁵

Com este núcleo temático pretendeu-se problematizar o crescente envolvimento dos aprendentes em práticas de interacção associadas ao uso das TIC, relevar a emergência de novas normas e literacias a elas associadas e, de forma mais particular, o aparecimento de uma nova linguagem (a linguagem sms), o seu alargamento a outras (como a publicidade e a tomada de notas), bem como a sua entrada nos bastidores e nos palcos da sala de aula. Neste âmbito, focalizou-se um instrumento de comunicação

³⁵ Este bloco foi leccionado com a colaboração de Sílvia Melo, bolsreira de doutoramento da FCT (UA).

concreto, o *chat*, por um lado, por constrangimentos de ordem temporal que impediam a abordagem de todas as ferramentas de comunicação das TIC e, por outro, pelo facto de muitos estudos salientarem o seu potencial didáctico em contexto de ensino-aprendizagem das línguas, pelos usos da linguagem implicados (Abrams, 2003; Blake, 2000; Darhower, 2000; Tudini, 2003).

Características dos chats

Começámos por discutir as práticas interaccionais que estão na base de novas normas de comunicação e de novas literacias associadas ao envolvimento em situações de interacção escritas on-line (*chat*, fóruns de discussão e e-mail) e à expansão da comunicação móvel nacional (telemóvel e, mais especificamente, as sms). No seguimento desta discussão, referiram-se novos comportamentos de produção e de recepção de textos escritos (com ênfase no uso do hipertexto) e, conseqüentemente, a necessidade de revisão e de actualização das rotinas de ensino-aprendizagem, de forma a não colidir com as práticas de literacia electrónica dos aprendentes.

De seguida, analisaram-se excertos de chats enquanto ferramenta comunicativa, salientando-se as suas características:

- *enunciativas* - a sua virtualidade e (quase) sincronia potenciam a opacidade contextual e discursiva (ao nível dos locutores, dos parceiros conversacionais e das temáticas, por exemplo), a constante reconfiguração do quadro enunciativo, a natureza ficcional e lúdica da comunicação e o surgimento de uma *netiquette*, baseada na rapidez do teclar e na brevidade das interacções;
- *discursivo-textuais* - pela origem colectiva e fragmentária das interacções, dos temas, dos conteúdos e dos sentidos (texto polifónico) e por se situar num duplo *continuum*: o registo oral e escrito, por um lado, e o monólogo e o “polylogue” (Anis, 2001), por outro;
- *de uso das línguas e das linguagens* - pela utilização específica, lúdica, informal e criativa das linguagens disponíveis para abreviar o processo de escrita, compensar a inexistência de elementos prosódicos e para-verbais e favorecer o sentimento de pertença a uma comunid@de (cf. Anis, 2001).

Traços de didacticidade

Posteriormente, procedeu-se ao levantamento de traços discursivos de didacticidade nos chats (nomeadamente nos que se realizam com fins didácticos) por comparação com o discurso de sala de aula: o carácter ficcional das trocas, a incidência de interacções com função organizadora, nomeadamente ao nível do estabelecimento de tópicos e de parceiros de comunicação, e o avultado número de questões indutoras da

interacção. Neste sentido, foi concluído que existem, nos chats, manifestações de didacticidade ao nível situacional, formal e funcional (Moirand, 1993) que os aproximam de outros discursos de formação e de aquisição de conhecimentos, facto que justificou uma discussão em torno de actividades pedagógico-didácticas baseadas em chat e na sua rentabilização em aula de línguas.

Neste sentido, foram realizadas actividades em torno de alguns conteúdos considerados pertinentes tendo em conta o nosso público e os conteúdos disciplinares anteriormente abordados (ver Ficha de Trabalho, Anexo 6). Assim, foram focadas: i) a gestão dos actos de fala em chat, nomeadamente quanto este se caracteriza pela sua natureza plurilingue e intercultural; ii) a manifestação de relações de afectividade e de proximidade com as línguas, as culturas e a situação de comunicação; iii) a co-construção da intercompreensão em situações em que os chatantes não partilham um código linguístico e onde mal-entendidos podem emergir e ter que ser explicitados e negociados.

Estratégias de interacção em chat didáctico plurilingue

Decorrente deste último conteúdo e procedendo-se a uma aproximação com os acontecimentos discursivos da sala de aula, foi observado e analisado, com o recurso à mesma ficha de trabalho, o uso de estratégias de interacção verbal específicas do contacto plurilingue e da assimetria de conhecimentos em relação às línguas (mobilizando-se a tipologia desenvolvida por Araújo e Sá & Melo, 2003³⁶), nomeadamente o trabalho de auto-regulação linguística e a resolução colaborativa de problemas, através da actualização de diferentes repertórios linguístico-comunicativos e de aprendizagem dos chatantes na gestão da interacção.

Uma proposta de integração da comunicação electrónica para fins didácticos: a plataforma Galanet

Concluiu-se o bloco com a análise de uma hipótese de trabalho com chats ao serviço do desenvolvimento da competência plurilingue dos aprendentes e da intercompreensão em línguas vizinhas: a plataforma do projecto Galanet (ver www.galanet.be).

Bloco temático 6. A investigação sobre o objecto em contexto nacional

Este bloco temático foi leccionado em dois momentos distintos articulados em torno das seguintes intencionalidades: fazer incidir o curso sobre o contexto nacional, divulgando e promovendo investigações sobre esta temática; promover a participação dos formandos no processo de gestão curricular.

Perspectivas, dispositivos e dados de investigação

Este tópico foi o pretexto, no curso, para promover o encontro real entre os alunos e investigadores que, em Portugal, têm desenvolvido trabalho sobre a interacção em sala de aula, permitindo-lhes, por um lado, darem-se conta do dinamismo, da diversidade e das potencialidades deste domínio de investigação no nosso país e, por outro, confrontarem-se com novos discursos, provenientes de outras escolas teóricas, de forma a não confinarem às perspectivas do professor as suas próprias perspectivas. Neste sentido, procurava-se alargar os quadros de referência da disciplina, promover novas inter-acções significativas em torno do objecto de análise e abrir caminhos para outras discussões e perspectivas de trabalho, para além de presentificar na aula vozes anteriormente lidas ou referidas e que agora, tornadas acessíveis, podiam ser intersubjectivamente interpeladas.

Com esta intenção, organizámos as *Jornadas - Investigações em contexto português sobre as interacções didácticas*, que tiveram lugar na ESES a 17 de Dezembro de 2004 e para as quais foram convidados todos os professores intervenientes nos cursos, bem como outros da área, quer da UA, quer da ESES.

Importa referir os critérios subjacentes ao programa destas Jornadas, no que diz respeito aos investigadores convidados e às temáticas que lhes foram propostas, sendo que este programa foi negociado com os alunos (nalguns casos mesmo proposto). Antes de mais, as comunicações agendadas corresponderam a questões e interesses específicos da turma que foram surgindo na abordagem dos conteúdos anteriores e que orientaram os alunos em termos dos trabalhos de pesquisa a desenvolver e a apresentar no bloco seguinte (por exemplo, a comunicação não-verbal ou as interacções entre aprendentes). Mas quisemos também construir um programa diversificado, não apenas no que respeita às temáticas e perspectivas teóricas, mas também às línguas e contextos de aprendizagem representados, bem como aos contextos profissionais dos investigadores.

³⁶ Araújo e Sá & Melo (2003). Estratégias de intercompreensão (www.galanet.be.)

No que diz respeito a este último aspecto, para além de investigadores que desenvolvem o seu trabalho em contexto académico, universitário e politécnico, convidámos ainda dois professores dos ensinos básico e secundário, mestres em DL, o que se revelou uma forma muito interessante de valorizar e difundir a investigação feita no âmbito deste curso, incentivando os alunos a colocarem-se em novos papéis que serão chamados a desempenhar.

Seguidamente apresentam-se os conteúdos desenvolvidos no âmbito destas Jornadas, através dos resumos/tópicos fornecidos pelos seus autores.

Comunicação 1. Interação verbal em aula de línguas: vinte anos de investigação em Portugal (Teresa Cardoso, bolsista de doutoramento FCT, DDTE da Universidade de Aveiro)

Apresentaram-se *vinte anos de investigação em Portugal* sobre a *interacção verbal em aula de línguas*, com base num modelo de análise do conhecimento³⁷, aplicado a um *corpus* teórico e específico da DL, do qual se destacaram os seguintes aspectos:

1. Caracterização (divulgação e objecto de estudo),
2. Metodologia (procedimentos metodológicos, descrição do estudo e seus participantes),
3. Referenciais (pressupostos, quadros teóricos e respectiva articulação),
4. Contributos (ao nível dos conceitos, das categorias de análise, dos modelos e das conclusões),
5. Implicações (sob a forma de sugestões de intervenção didáctica e de sugestões para futuras investigações e para a formação de professores).

No ponto 1, no que respeita à divulgação, foram identificados, na totalidade dos estudos analisados, os tipos de publicação e os tipos de prova académica. Os objectos de estudo foram estruturados de acordo com os tópicos: acontecimento aula, comunicação pedagógica, produto verbal da interacção didáctica, relação pedagógica aluno/aluno(s), relação pedagógica professor/aluno(s) e discurso do professor.

No ponto 2, salientou-se a complementaridade entre as abordagens qualitativas e quantitativas e descreveram-se os estudos em função dos papéis dos seus intervenientes: académico, professor da escola, professor em contexto académico (Canha, 2001: 96), professor mestre/doutor (Alarcão *et al*, 2004: 246), bolsista de investigação.

No ponto 3, dos múltiplos quadros de referência, foi possível reconhecer essencialmente a articulação entre a Interação Verbal, a Didáctica (de Línguas) e as Ciências da Linguagem, onde se situam os pressupostos teóricos dos estudos.

No ponto 4, exemplificaram-se alguns conceitos caracterizadores dos estudos, bem como as conexões existentes entre eles, reveladas através de dois mapas conceptuais. Explicitaram-se, entre outros, os conceitos de interacção verbal, avaliação, controlo e competência comunicativa.

Finalmente, no ponto 5, e tendo em conta as vertentes do tríptico didáctico (Alarcão, 1997), centrámos-nos na didáctica investigativa e na didáctica profissional, referindo, respectivamente, sugestões para novos estudos e para a intervenção didáctica e formação de professores.

³⁷ Desenvolvido no âmbito do projecto de doutoramento “Interação Verbal em Didáctica de Línguas: Meta-análise dos estudos realizados em Portugal entre 1982 e 2002. Contributos para a aprendizagem de línguas e formação de professores”, de Teresa Cardoso, orientado pela Professora Doutora Isabel Alarcão e financiado pela FCT (2001-2006).

*Comunicação 2. O afecto em aula de língua estrangeira: uma investigação sobre a ansiedade linguística em alunos de LE do ensino superior (Mark Daubney, ESE do Instituto Politécnico de Leiria)*³⁸

Nesta intervenção pretendeu-se mostrar que a ansiedade linguística, definida como um sentimento de tensão e apreensão especificamente associado a contextos de aprendizagem de uma língua segunda/estrangeira, é uma variável afectiva complexa, que pode desempenhar um subtil mas influente efeito na interacção em aula de línguas estrangeiras.

Discutiui-se de que forma a ansiedade linguística tem sido conceptualizada no âmbito da psicologia, dos estudos em comunicação e dos estudos em cognição, enquanto processo de transferência de outros tipos de ansiedade e, mais recentemente, enquanto resposta emocional na experiência de aprendizagem de línguas (sendo um tipo de situação específica de ansiedade).

Seguidamente descreveu-se o *design* investigativo de um estudo realizado pelo autor, mostrando-se como foram seleccionados quatro alunos – dois alunos “mais ansiosos” e dois “menos ansiosos” – de uma turma de futuros professores de Inglês do 2º Ciclo na ESE de Leiria, os quais foram objecto de um estudo de caso, tendo-se utilizado, como instrumentos de recolha de dados, gravações de interacções e diários de aprendizagem. Apresentaram-se alguns indicadores que apontam para o facto de a ansiedade linguística poder surgir da complexa relação de comportamentos comunicativos de alunos e professores na aula de LE, em particular no que diz respeito:

- à organização da interacção (tempo de espera, solicitações directas, avaliação da participação dos alunos por parte do professor);
- ao comportamento afectivo (sorrisos, atitude do professor);
- às actividades e tópicos na sala de aula;
- às percepções dos alunos relativamente às suas competências e *performance* linguística.

Comunicação 3. Espaços e dispositivos comunicativos de aprendizagem (Clara Ferrão Tavares, ESE do Instituto Politécnico de Santarém)

Nesta intervenção deu-se conta de um percurso de investigação em que tenho procurado fazer a caracterização da comunicação não verbal em situação pedagógica, da comunicação em situação mediática e dos efeitos provocados pelos diferentes dispositivos de transmissão de conhecimentos (em situação pedagógica e mediática) na recepção das diferentes escolas (institucional, paralela e virtual).

Procurou-se caracterizar o «corpus» que designei de «multimodal» e apresentaram-se as categorias de análise. Estas decorrem da abordagem etnográfica que foi adoptada nos diferentes projectos desenvolvidos, bem como do seu enquadramento metodológico que privilegia as seguintes correntes: Escola de Palo Alto; análise conversacional; análise do discurso; estudos sobre a emoção nas interacções; estudos sobre a multimodalidade nos discursos orais.

³⁸ Esta intervenção tem por base o seguinte estudo realizado pelo autor: DAUBNEY, Mark (2004). *Ansiedade linguística em situação de comunicação oral na sala de aula: um estudo de caso com futuros professores de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas, Universidade de Aveiro.

Comunicação 4. Análise das interacções entre alunos: uma questão metodológica (Corália Almeida, Escola Secundária Adolfo Portela, Águeda)³⁹

Nesta intervenção pretendeu-se, com base num estudo onde se analisou a relação entre as tarefas de linguagem e os saberes e estratégias mobilizados por alunos de Francês para as resolverem, em situação de trabalho colaborativo e quando confrontados com tarefas tipologicamente diversificadas, evidenciar as questões metodológicas levantadas por pesquisas que tomam como objecto empírico interacções entre aprendentes.

Neste âmbito, foram explicitados os processos (e os dilemas deles decorrentes) que conduziram à definição dos instrumentos de recolha de dados, da unidade de análise e sua delimitação no *corpus* e das categorias de análise das interacções, tendo-se apresentado e exemplificado o instrumento construído no quadro deste estudo.

A problematização deste instrumento realizou-se no âmbito das conclusões da investigação, evidenciando-se a relação estreita entre o dispositivo de análise e os resultados obtidos.

Comunicação 5. Eu pergunto, vocês respondem. Aspectos da interacção verbal na aula de Português. Um percurso pessoal na investigação sobre o discurso das aulas de línguas (sobretudo Português) (Maria de Lourdes Dionísio, Universidade do Minho)

1. Relevância histórica da análise da interacção verbal nas aulas de línguas (Português)

- “Ensinar é falar” – a busca de explicações para a melhoria das práticas de ensino (Stubbs, 1987; Pedro, 1982)
- Quadros de análise historicamente situados:
 - a heterogeneidade do contexto discursivo das aulas de Português (a pluralidade de objectos e objectivos) - limitações dos quadros de análise disponíveis (Flanders, 1970; Bellack *et al.*, 1966; Searle, 1975; Gremmo *et al.*, 1978; Castro, 1988; Vieira, 1988)
 - a produtividade pedagógica da análise do nível de realização linguística no discurso de interpretação de textos – a aprendizagem da leitura pela interacção (Mehan, 1979; Castro *et al.*, 1991; Dionísio de Sousa, 1993)

2. O discurso da aula como voz de um discurso de outros

- A voz anónima no discurso da aula de línguas (Português) – o papel dos manuais escolares na regulação da interacção verbal nas aulas de Português (Luke, 1988; Baker & Freebody, 1989; Dionísio, 2000)

3. Limites e lições do enfoque nos métodos e nas estratégias de ensino: factos sobre quem “sucede” e não “sucede” nas aulas de língua em geral, e na leitura em particular

4. Da necessidade de um reenquadramento das práticas de ensino de Português

- Para lá dos skills e das competências – a literacia como prática social e cultural na sala de aula (Freebody & Luke, 1990; Comber & Cormack, 1997)
- A interacção verbal na aula de Português como “reprodução” e “produção” de identidades

³⁹ Esta intervenção tem por base o seguinte estudo realizado pela autora: ALMEIDA, Corália (2001). *A negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa do FLE – contributos de um estudo baseado em tarefas de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas, Universidade de Aveiro.

(Gee, 1990)

5. Uma agenda normativa para o século XXI: textos multimodais, textos globais e locais, práticas de literacia crítica, trabalho colaborativo e comunicação intercultural

- A análise crítica do discurso: os modos como a linguagem, textos e discurso podem “fazer a diferença” nas actuais economias e culturas globais e multimedias (Luke, 1990; 2003).

Comunicação 6. A construção negociada de identidades em aula de Português (Elisabete Ferreira, Escola Secundária Rodrigues Lobo, Leiria)⁴⁰

A intervenção propôs-se aprofundar o conhecimento sobre as relações complexas que se estabelecem entre sujeitos-aprendentes, língua materna e mundo, apoiando-se numa perspectiva interaccionista da linguagem e do processo de construção da identidade.

Apresentou-se um conjunto de actividades didácticas capazes de promover intencionalmente a discussão sobre os processos de apropriação da LM enquanto instrumento privilegiado de (re)construção de uma identidade individual e colectiva. Seguidamente, analisaram-se excertos de interacções entre os alunos, recolhidas no âmbito da realização das actividades mencionadas com uma turma de alunos do 10º ano de Língua Portuguesa, evidenciando-se o papel desempenhado pela LM no processo de elaboração de conceitos para o conhecimento do mundo e de construção da identidade e de sentidos de pertença.

Com base nesta análise, discutiram-se propostas a desenvolver em contexto pedagógico, capazes de promover a interiorização, pelos alunos, das funções constitutivas da linguagem, favorecendo uma aproximação do sujeito aprendente à sua LM.

Uma focalização sobre os contextos profissionais dos formandos

O objectivo deste núcleo temático foi transitar de uma estratégia mais centrada na instrução directa, em que o professor assume o papel preponderante de gestor do currículo, induzindo uma aprendizagem mais dirigida e focalizada, para uma outra de instrução indirecta, centrada nos formandos e requerendo modalidades de aprendizagem autónoma, sustentadas, evidentemente, pela supervisão contínua da regente da disciplina. Foram, assim, desenvolvidos trabalhos de pesquisa em grupo em torno de temáticas do interesse dos alunos, procurando-se ir ao encontro das suas expectativas no âmbito da frequência deste curso e criando-se oportunidades não só de aprofundamento de saberes particulares, como também de produção de conhecimentos considerados relevantes face à especificidade de contextos profissionais próprios e diferenciados (cf. com a heterogeneidade subjacente à composição do grupo apresentada na Parte I deste relatório).

⁴⁰ Esta intervenção tem por base o seguinte estudo realizado pela autora: FERREIRA, Elisabete (2003). *Da relação sujeito-língua – um estudo com alunos do ensino secundário de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas, Universidade de Aveiro.

Nesta perspectiva, a selecção dos temas foi negociada na turma, sendo considerados como critérios relevantes, para além, naturalmente, da sua relação conceptual com a disciplina enquanto um todo, as motivações que foram emergindo ao longo das sessões anteriores, como resultado da apropriação subjectiva dos conteúdos pelos formandos, em função da relevância que lhes iam concedendo no âmbito das suas questões e projectos de formação próprios. Neste quadro, importa referir que alguns dos temas correspondem quer ao aprofundamento de trabalhos anteriores, realizados no quadro de outras disciplinas, quer a intenções de projectos de desenvolvimento posteriores, a levar a cabo no âmbito das dissertações, o que permitiu que este bloco adquirisse relevância na intersecção de várias etapas do curso de Mestrado e na convergência do percurso de formação realizado e a realizar.

Valorizou-se também, nestes trabalhos, a divulgação dos conhecimentos construídos (dentro e fora da turma), por se acreditar no efeito multiplicador da partilha e por se pretender desenvolver no grupo uma relação com o conhecimento aberta aos outros, incluindo-se a sua difusão e circulação como componentes essenciais do processo de criação. Assim, solicitou-se aos grupos que realizassem posters dos trabalhos e os afixassem na ESES, promovendo-se ainda uma “sessão de discussão” dos mesmos para a qual foram convidados, para além da turma e seu professor, a Comissão Coordenadora do Mestrado, a Direcção da Escola, os outros professores intervenientes no curso, os professores do departamento de línguas da ESES e, genericamente, todos aqueles que, no seu quotidiano profissional, se deslocam nestas instalações. A modalidade de divulgação escolhida permitiu ainda sublinhar a necessária adequação das linguagens científicas aos seus contextos de uso, ou, mais concretamente, trabalhar com os alunos as características diferenciadas de um relatório de pesquisa (a apresentar no final do semestre) e de um poster de divulgação, forma cada vez mais comum de apresentar os resultados de investigação em encontros científicos, onde se espera que os formandos se sintam impelidos a participar.

Foram criados oito grupos de trabalho, de acordo com os seguintes critérios: afinidade das temáticas; partilha de contextos profissionais (por exemplo, línguas de trabalho, ciclos de ensino, ...); experiências de socialização prévias, facilitadoras da comunicação interpessoal entre os membros do grupo; condições de trabalho decorrentes dos efeitos de proximidade, de facilidade nos contactos ou nas deslocações, que pudessem vir a facilitar os encontros do grupo.

Estes grupos desenvolveram os seguintes temas, que se apresentam com algum detalhe no anexo 7, através de fotografias dos posters usados na divulgação dos trabalhos⁴¹:

- A organização de tarefas e a aprendizagem colaborativa
- O discurso avaliativo numa prática interactiva pedagógica
- As expressões faciais e a sua influência na interacção professor/alunos
- Marcas de afectividade nas interacções verbais em aula de 1º ano do 1º Ciclo
- A alternância códica do professor de LE no 9º ano de escolaridade
- A gestualidade em aulas de Inglês LE no 1º Ciclo
- As trocas de reparação em aula de Português, língua segunda, em Moçambique
- A interacção na escrita e a consciência metalinguística – alunos com diferentes identidades sócio-linguísticas

Impõe-se neste momento traçar uma perspectiva global destes estudos, numa leitura transversal a todos eles capaz de evidenciar os seus contributos para esta disciplina.

Antes de mais, todos eles adoptam a perspectiva teórica e metodológica desenvolvida em CSA. Em particular, faz parte de todos os estudos uma *abordagem teórica de índole sócio-construtivista da aula* enquanto contexto especializado de comunicação onde professor e alunos se envolvem em processos interaccionais próprios ao grupo, nos quais e pelos quais se constroem as aprendizagens verbais. Deste modo, todos eles partem do pressuposto de que a observação, análise e interpretação destes processos permitem compreender os modos como os sujeitos se servem da linguagem para atingir as suas intenções relacionais especializadas, ou, neste contexto, permitem aceder ao seu sentido pedagógico.

Por outro lado, é claro, na globalidade dos estudos, o entendimento de que os modos de uso da palavra na aula são inseparáveis das suas condições de produção e de interpretação, estando estas relacionadas com os contextos sócio-educativos alargados, com as características dos sujeitos e suas relações, com a natureza diferenciada do estatuto da língua de trabalho (LM, LnM ou LE), ou com as tarefas em curso. Nesta óptica, os trabalhos tomam como *objecto de estudo os usos contextualizados da linguagem*.

⁴¹ Faz-se notar que os posters, apresentados no anexo 7 sob a forma de reprodução das fotografias tiradas aquando da sessão organizada para a sua discussão, são da responsabilidade dos alunos. Algumas das questões colocadas nessa sessão apontaram para aspectos menos conseguidos nos posters mas, dados os custos envolvidos, eles não foram refeitos.

Também em *termos metodológicos* os trabalhos denotam uma abordagem da aula naturalista, descritiva e interpretativa, através da recolha de dados autênticos (gravações e utilização de sistemas de transcrição, produções dos alunos), analisados através de categorias descritivas construídas na intersecção dos dados com os quadros teóricos de referência.

De notar ainda que todos os estudos se posicionam epistemologicamente no campo da DL, assumindo como finalidade compreender mais profundamente os processos interaccionais implicados na educação linguística para poder sobre eles intervir de forma positiva e fundamentada.

Para além desta matriz comum, imprimida em conformidade com as orientações de construção curricular da disciplina, evidencia-se a diversidade dos estudos em si (nos macro e micro-contextos observados, nas questões colocadas, nos *designs* metodológicos, nos estatutos das línguas envolvidas, nos ciclos de ensino/aprendizagem) e realça-se o factor de enriquecimento assim introduzido na construção do conhecimento no âmbito desta disciplina.

Orientações metodológicas

A abordagem dos conteúdos, na sua dimensão estratégica, foi sendo delineada no item anterior, pelas razões então referidas. Sendo assim, neste momento pretende-se fundamentalmente evidenciar os pressupostos e orientações de tal abordagem, a partir da sua sistematização e exemplificação.

A estratégia metodológica da disciplina de CSA define-se na convergência de duas linhas orientadoras:

- o progressivo envolvimento dos alunos, em colaboração com o professor e uns com os outros, na gestão curricular da disciplina e nos processos de construção do conhecimento, associado a um cada vez mais elevado nível de responsabilização pelo que é feito e pela forma como o é, o que supõe flexibilidade e abertura nas práticas de formação;
- a crescente aproximação aos contextos profissionais de actuação, ou à *praxis* educativa, tomada como terreno de uma observação indagadora e crítica, cada vez mais focalizada, “armada” e amplificada.

Estas orientações, que visam fundamentalmente criar uma cultura de aprendizagem em que os formandos concedem relevância e sentido àquilo que se faz e se diz, porque contextualizado numa história que é também a sua, e se envolvem activamente e uns com os outros nos modos de construção e circulação dos saberes, traduzem as minhas convicções sobre os princípios que devem informar programas de pós-graduação de professores direccionados para o seu desenvolvimento enquanto sujeitos com uma forte consciência profissional, implicados no seu processo de crescimento e que fazem da interpelação e do questionamento, em situação colaborativa, rotinas na sua vida profissional (ver Parte I). Nesta linha, as práticas de formação que foram levadas a cabo representam a defesa de uma abordagem de tipo emancipatório, com forte sentido problematizante e apostada no valor do diálogo, um abordagem ainda que valoriza a natureza experiencial, reflexiva e partilhada das aprendizagens.

Na sua relação concreta com as propostas metodológicas postas em prática ao longo das sessões, estas orientações operacionalizam-se pela aplicação dos quatro *princípios estratégicos da formação do professor de línguas* referidos na Parte I deste relatório. O quadro 7, onde se dá uma visão concreta do modo como se foi desenrolando a disciplina do ponto de vista das actividades realizadas, sistematizando o que foi sendo escrito ao longo da *visão de detalhe dos conteúdos*, vai permitir agora explicar esta relação.

Quadro 7. Actividades realizadas ao longo do semestre, na sua relação com os blocos temáticos

BLOCOS TEMÁTICOS	ACTIVIDADES
<p>Bloco 1 A comunicação verbal: um objecto de estudo pluri- e interdisciplinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição pelo professor (com o apoio de esquemas e do conhecimentos prévio dos alunos) • Sistematização do conhecimento (em grande grupo), tendo em vista a sua estruturação • Análise e discussão (em pequeno e grande grupo) de textos diversificados (científicos, literários, pedagógicos, testemunhos, ...), como forma de ilustrar, amplificar, aprofundar e sistematizar os conhecimentos • Elaboração de sínteses individuais das aprendizagens e seu confronto na turma (de modo a chegar a um texto final)
<p>Bloco 2 A comunicação em aula de línguas: constituição de um objecto de estudo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo reflexivo, explorando representações, conceitos e práticas dos alunos, como forma de construir uma abordagem etnográfica da aula de línguas • Interpretação de textos de meta-análise sobre tradições investigativas (em grupo) e sua discussão na turma. Elaboração colectiva de sínteses • Observação e categorização de dispositivos de análise da interacção em aula de línguas e seu confronto com estudos empíricos de aplicação dos mesmos (em grupo) • Análise crítica dos limites e potencialidades dos dispositivos abordados • Discussão em torno de critérios que concedem relevância didáctica à investigação sobre interacção em sala de aula, apoiada em documentos e estudos referentes à emergência e constituição da temática em DL • Elaboração individual de sínteses das aprendizagens e seu confronto na turma (de modo a chegar a um texto final)
<p>Bloco 3 A estruturação da interacção: abordagens de nível macro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição pelo professor • Aplicação do conhecimento (de uma unidade de análise a transcrições de aulas) e sua discussão na turma • Evidenciação colectiva de critérios de relevância do conhecimento (unidade de análise)
<p>Bloco 4 Processos de estruturação da interacção: abordagens de nível micro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Simulação de interacções em aula de línguas, como forma de identificar e categorizar tópicos capazes de se constituírem em categorias de análise • Análise de interacções de sala de aula, com o recurso aos tópicos anteriores • Sistematização e ampliação do conhecimento pelo professor, com o recurso a dados de investigação • Indagação didáctica dos resultados dos estudos anteriores • Evidenciação colectiva da relevância do conhecimento construído
<p>Bloco 5 A comunicação electrónica. Incidência sobre os chats</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de práticas de utilização da comunicação electrónica pelos formandos e discussão em torno das suas concepções e práticas quanto ao seu recurso em aula de línguas • Exposição teórica, apoiada em excertos ilustrativos • Análise orientada de chats • Discussão sobre formas de utilização didáctica da comunicação electrónica, com base na análise de uma proposta concreta (plataforma Galanet)
<p>Bloco 6 A investigação sobre o objecto em contexto nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organização das <i>Jornadas</i>: investigações, em contexto português, sobre as interacções didácticas (exposições orais por investigadores convidados e debate) • Organização de uma <i>Sessão de posters</i> (referentes a investigações realizadas pelos formandos sobre os seus contextos profissionais): apresentação (alargada a convidados) dos posters e sua discussão, salientando-se a relevância dos estudos no desenvolvimento profissional dos seus autores.

Explicito de seguida de que forma estas estratégias se delinearão na operacionalização dos *princípios estratégicos de formação da disciplina*, procurando oferecer uma visão clara e coerente que realce as articulações entre eles.

Princípio do diálogo

O valor concedido a uma formação que se estrutura segundo princípios de diálogo atravessa toda a estratégia metodológica da disciplina e concretiza-se na criação de situações onde os sujeitos são estimulados a interagir com múltiplas vozes, mais próximas ou mais distantes, encontrando nessas interações e no confronto, tensão, deslocalização, reenfoque, que elas provocam, espaços enriquecedores para a construção de novos e mais amplos sentidos. Acredita-se que estas situações trazem à formação um “excedente de visão” (Bahktine, 1992), realçando a incompletude do conhecimento construído, a sua natureza sempre (inter)subjectiva e, como tal, condicionada a um tempo, um espaço, um olhar; mas reforçam ainda a complexidade e instabilidade deste conhecimento, ao mesmo tempo que mobilizam o desejo de o aprofundar e ampliar, ou de reencontrar uma “ordem perdida”. É nesta tensão encontro/desencontro, fonte de “contra-palavras” (*idem*) estimuladas pelo diálogo, que os sujeitos vão valorizando não apenas a provisoriedade dos saberes, mas sobretudo o papel dos outros e das trocas colaborativas nos seus processos de constituição, o que é uma condição fundamental para que assumam uma postura dialógica e crítica na sua acção profissional.

No quadro da CSA, os parceiros destas situações dialógicas vão-se progressivamente alargando: confinados num primeiro momento à sala de aula e às vozes que nela circulam (o professor e os pares, em actividades de diálogo reflexivo, de discussão dentro do grupo, de debate e confronto de ideias com toda a turma, sendo que a heterogeneidade do grupo e das línguas que representa constitui, neste âmbito, um factor de enriquecimento sempre realçado), a introdução de novos interlocutores, mais distanciados e capazes de estimular maiores tensões, é provocada fundamentalmente no Bloco 6, momento em que a aula se abre a outros investigadores e, numa segunda etapa, a todos aqueles que aceitaram participar na sessão de posters organizada pelos alunos. De realçar que nesta última situação é o discurso dos próprios alunos que se torna objecto do meta-discurso dos outros.

Mas este diálogo, ou este confronto, vive-se ainda de outros modos ao longo do curso. Assim, os alunos observam e analisam textos diversamente posicionados em termos teóricos e metodológicos, acompanham polémicas conceptuais pelas vozes dos seus autores, interrogam e sistematizam argumentos e contra-argumentos, evidenciam pontos de convergência e de divergência, discutem, em suma, processos epistemológicos, também eles relevantes para uma relação com o conhecimento que se pretende crítica e reflexiva. De igual modo, vão estabelecendo e consolidando pontes dialógicas entre os contextos de formação e os contextos profissionais, pelo entendimento destes últimos enquanto discursos de indagação, desenvolvendo competências analíticas e investigativas capazes de os tornar cada vez mais compreensíveis.

O sentido formativo deste diálogo exige que ele se faça também entre o sujeito e ele próprio. É neste pressuposto que se criam momentos em que os alunos são chamados a confrontar os seus próprios argumentos e a analisar as articulações entre várias dimensões da sua competência profissional, sendo que as actividades em que observam excertos de aulas ou em que desenvolvem os seus projectos de investigação representam, por efeitos de espelho, situações particularmente favorecedoras deste diálogo.

Numa outra óptica, o próprio processo de formação constitui-se, no tempo, em objecto dialógico: mais concretamente, ele é entendido como o resultado de um trabalho conjunto, onde as decisões vão sendo tomadas através de processos de negociação onde se discutem critérios, factores de relevância, elementos de significação, articulações entre etapas, numa vivência colectiva do currículo que aponta para a sua natureza flexível, continuada e colectiva.

Note-se, aliás, que é este entendimento de currículo, associado a uma relação interpessoal caracterizada pela confiança, pela transparência e pela ética, que possibilita que o diálogo possa instituir-se em princípio de formação. Como se realçará à frente, no item *avaliação da disciplina*, estas condições estiveram presentes neste curso.

Princípio da diversidade

O princípio da diversidade decorre do anterior, dando coerência à formação que se quis praticar e compondo um quadro de formação na complexidade (e para a

complexidade), cuja relevância se explicitou, nas suas várias vertentes, na Parte I deste relatório.

Antes de mais, resulta deste princípio a adopção de uma *estratégia metodológica plural* (onde se cruzam diferentes tipos de actividades, favorecendo processos múltiplos de acesso ao saber), apoiada num programa aberto mas fortemente organizado em torno de um determinado número de pressupostos no que respeita à sua relevância formativa e à sua incidência disciplinar, e de um conjunto central de conceitos. Não abdicando da minha posição de gestora do currículo, fui propondo à turma uma vivência flexível da disciplina, onde os espaços de negociação tinham momentos próprios e se relacionavam fundamentalmente com a criação de condições de contextualização dos saberes e de diversificação dos percursos. Neste âmbito, os alunos foram constituindo grupos em torno de determinadas preocupações de índole diversa (por temas, por línguas, por contextos escolares específicos, por níveis de ensino) e, no seio desses grupos, diversificando os autores lidos, os conceitos operatórios, as metodologias de trabalho, os tópicos de investigação. Foi assim que cada grupo encontrou na disciplina um espaço de afirmação e de identidade próprio, espaço esse reconhecido pelos outros e pelo professor, que o utilizaram frequentemente no aprofundamento e alargamento social dos saberes.

Mas a diversidade viveu-se na disciplina de múltiplas formas: *na natureza dos textos lidos* (textos científicos, textos pedagógicos e transcrições de interações em sala de aula; mas também textos literários, de diversas épocas e autores, biografias, testemunhos, textos escritos com a linguagem sms, chats, entre outros); *nas línguas desses textos*, sendo que alguns deles assumiam uma condição plurilingue (como os chats romanófonos); *nos sujeitos a quem foi dada voz* (para além do professor e dos alunos, os investigadores que participaram nas Jornadas, vindos de universos teóricos e profissionais diferenciados, ou os professores da ESES, convidados a discutir os posters); *na multirreferencialidade de perspectivas e escolas teóricas e metodológicas*, claramente assumida nas suas tensões, compondo-se progressivamente uma abordagem ecléctica, complexa, holística, crítica, criativa e epistemologicamente comprometida; *na natureza dos conceitos centrais do curso* (competência plurilingue e pluricultural, repertórios linguístico-comunicativos, educação linguística, estratégias de construção do sentido, identidade...); *nas múltiplas características dos contextos observados* (interacções em aula de LM, de LnM ou de LE, do 1º ciclo do ensino básico ao ensino

superior, em Portugal e em Moçambique, em contextos urbanos e periféricos, em contextos mais ou menos plurilingues, em contextos “romanófonos”).

Desta diversidade efectivamente experienciada ao longo da disciplina, procura-se fundamentalmente que esta possa constituir-se em espaço com forte função problematizadora, mobilizando os alunos para um agir profissional flexível, contextualizado, argumentado, consciente, eclético e criativo.

Princípio da reflexividade

Assumindo-se como um princípio de natureza diferente dos dois anteriores, transversais à estratégia de construção das actividades de CSA, o princípio da reflexividade aplica-se, essencialmente, na forma com estas mesmas actividades são exploradas na interacção durante as sessões, ou instituídas em contextos favorecedores de movimentos de distanciamento/aproximação onde adquirem o duplo estatuto de processo de aprendizagem e de objecto discursivo. De outro modo, procura-se que as actividades promovam um discurso crítico capaz de reconstruir os saberes, nomeadamente pelo confronto entre o discurso dominante dos alunos e a explicitação desse mesmo discurso, e que, deste modo, estimulem não apenas a desconstrução de um pensamento profissional mais ou menos rotinizado e pouco argumentado, mas sobretudo o desejo de o explorar através de novas perspectivas emergentes.

Neste quadro, as actividades jogam com uma dupla dialéctica: “armar” o olhar do formando, disponibilizando-lhe quadros teóricos, conceitos, dispositivos de análise que lhe permitam referir-se ao objecto em foco (inter-acções didácticas) sem ambiguidades, com rigor e precisão; mobilizar esse olhar mais “esclarecido” em tarefas de análise crítica do objecto, fazendo-o tomar consciência dos sentidos e das implicações daquilo que diz e confrontando-o com discursos anteriores ou com discursos públicos. O diálogo reflexivo, as discussões na turma após a realização das tarefas, a evidenciação de critérios de relevância dos saberes construídos, bem como a sua indagação didáctica, assumem aqui um particular significado, incitando o grupo a posicionar-se criticamente face ao que vai sendo feito e dito e a estabelecer conexões permanentes com a *praxis* educativa.

De forma intencional, procura-se assim criar rotinas de reflexão, ou atitudes indagadoras, promovendo no professor as competências “do intelectual que se interroga” para agir (Alarcão, 2001a).

Princípio da desocultação

Na mesma linha do anterior e sustentando-o, situa-se o princípio da desocultação, o qual, na sua operacionalização estratégica, se traduz, numa primeira vertente, na valorização da natureza experiencial das actividades. Os alunos são assim encorajados a desocultar representações, teorias pessoais, crenças, conhecimentos implícitos (falando sobre eles, simulando-se no seu agir pedagógico-comunicativo, justificando as suas afirmações e escolhas) os quais, tornando-se objecto de auto e hetero-análise (descritiva, sistémica, teórica e, sobretudo, divergente) durante as sessões, impulsionam a evolução (individual e social) do conhecimento profissional.

Mas o princípio da desocultação não vive apenas nesta vertente: ele estende-se a toda a situação de formação, muito em particular ao discurso do formador na sua interacção com o dos formandos, procurando dotá-la de condições de transparência, de clareza, de ausência de ambiguidade, mas também de flexibilidade e adaptabilidade, entendidas como condições para o estabelecimento de uma relação interpessoal favorável às dinâmicas formativas. Deste modo, criam-se, nas sessões, momentos de interpelação das decisões subjacentes às práticas de formação (como os conteúdos seleccionados, a gestão do tempo, as tarefas, os critérios de avaliação, os formatos de estruturação e apresentação dos trabalhos, ...), durante os quais, mais do que fundamentá-las, se pretende torná-las partilhadas por todos os sujeitos envolvidos, alunos e professor, de forma a clarificar um percurso que só pode ser trilhado em conjunto. É neste âmbito, por exemplo, que foram construídos, distribuídos e colectivamente discutidos documentos reguladores do processo (como o programa da disciplina, a calendarização do percurso formativo, parâmetros de avaliação, esquemas de estruturação e apresentação dos trabalhos, etc.), bem como outros que visavam contar a história da formação, ou preservar a sua memória (sínteses das aulas, resumos das comunicação apresentadas nas *Jornadas* ou fotografias dos posters dos alunos).

Como forma de *ilustrar a operacionalização das orientações* acima explicitadas e de facilitar a compreensão da dimensão estratégica da disciplina, apresentam-se, em anexo, três fichas de trabalho que foram utilizadas durante o semestre em diferentes momentos, conforme se referiu na apresentação da visão de detalhe dos conteúdos: Anexo 4 (Bloco 1); Anexo 5 (Bloco 2); Anexo 6 (Bloco 5).

Bibliografia

A bibliografia indicada aos alunos integra o programa formal da disciplina (ver Anexo 3), distribuído na primeira sessão, momento em que foi brevemente comentada no que diz respeito aos critérios de selecção das referências e à sua articulação com a estratégia de desenvolvimento curricular.

Esta bibliografia deve ser considerada como uma lista em aberto, a completar e a aprofundar em função dos conteúdos e dos trajectos de formação, quer durante as sessões (nomeadamente com os estudos indicados no item *Blocos temáticos: uma visão de detalhe*), quer pelos investigadores convidados, quer pelos próprios alunos, no âmbito dos seus trabalhos individuais e em grupo. É neste quadro que se justifica que se indiquem fundamentalmente livros (relegando-se os artigos, enquanto estudos mais aprofundados e topicalizados, para as sessões de trabalho, onde alguns são lidos e discutidos) e que as referências não se encontrem agrupadas por temas (sendo que no final de cada bloco se sistematizam os estudos mobilizados; refira-se ainda que uma organização temática resultaria difícil e desnecessária, já que as referências não se esgotam num dado conteúdo, sendo convocadas e mantendo-se activas ao longo de todo o curso, devido ao seu carácter transversal).

Em termos gerais, esta lista de referências procura abarcar um conjunto de obras capazes de dar conta da complexidade do campo de estudos, a interacção em aula de línguas, bem como do seu processo de constituição e evolução (razão pela qual se incluem textos mais recentes e menos recentes, como Bellack *et al*, 1966, ou Flanders, 1970), realçando-se articulações interdisciplinares mas incidindo-se nos trabalhos em DL, nomeadamente em contexto nacional, aquele em que os alunos actuam e que vão ser chamados a descrever. Integra ainda uma lista não exaustiva de pesquisas desenvolvidas em Portugal no contexto de provas académicas, de forma a divulgá-las e ainda a motivar os estudantes para futuras investigações nesta temática. Foram também incluídos números temáticos de revistas, enquanto panoramas contextualizados no tempo e numa determinada perspectiva teórica da investigação sobre interacção em sala de aula, bem como obras com finalidade terminológica (como Maingueneau, 1996, Trask, 1999, Byram, 2000), capazes de ajudar os alunos na compreensão das acepções de termos especializados a mobilizar.

Como critérios mais específicos de selecção das entradas, privilegiei, por um lado, a acessibilidade das obras (nos Serviços de Documentação da UA, sendo que, nesta edição dos cursos, muitas delas foram emprestadas à biblioteca da ESES) e, por outro, a sua heterogeneidade. No quadro dos pressupostos e finalidades da disciplina e tendo em conta o público que a frequenta, esta heterogeneidade entende-se como relativa:

- à natureza das publicações (incluindo obras de síntese, de modo a proporcionar uma visão compreensiva das temáticas e do seu enquadramento disciplinar e teórico, bem como estudos de análise empírica e intensiva de determinados fenómenos);
- aos seus referenciais teóricos e metodológicos, embora se reforcem, naturalmente, os trabalhos orientados para a perspectiva adoptada na disciplina;
- aos objectos de investigação (aspectos cognitivos, afectivos, sociolinguísticos e pedagógicos envolvidos nas interacções, relações entre linguagem escolar e poder, rituais interaccionais, interacções entre aprendentes, etc.);
- aos contextos investigados;
- aos estatutos que as línguas da interacção observada assumem para os sujeitos que as usam (LM, LnM ou LE).

Foi ainda minha intenção incidir em estudos que se debruçam sobre as interacções em contextos plurilingue e pluriculturais, no quadro das actuais questões que hoje se colocam à DL e da especificidade deste grupo de alunos.

Num rápido comentário à forma como os alunos gerem esta bibliografia, é possível afirmar que, por vezes, reagem desfavoravelmente ao facto de muitas obras se encontrarem em Francês ou em Inglês. Penso que se tal reacção não deixa de colocar a questão do escasso mercado de tradução científica em Portugal, ela evidencia também lacunas na formação linguística que importa visibilizar e discutir.

Por outro lado, muito frequentemente, os alunos revelam uma grande dependência em relação a esta bibliografia, manifestando reduzidas competências de pesquisa bibliográfica e pouca disponibilidade, sobretudo em tempo, para se deslocarem às bibliotecas. Tendo em conta o papel relevante, nas aprendizagens, da procura, selecção e integração da informação, este é um elemento sobre o qual importa que a Comissão Coordenadora dos cursos se debruce, em articulação com todos os docentes e ainda com os Serviços de Documentação, os quais, a este nível, podem desenvolver acções interventivas de elevado significado (note-se que, nalgumas edições, estas acções foram planificadas e que os alunos as avaliaram muito positivamente).

Avaliação

Neste item apresentam-se as práticas avaliativas da disciplina a dois níveis: a avaliação das aprendizagens dos alunos; a avaliação da disciplina propriamente dita.

Avaliação das aprendizagens

As orientações gerais da avaliação das aprendizagens da disciplina de CSA articulam-se com os seus pressupostos, finalidades e orientações metodológicas e podem ser assim explicitadas:

- a avaliação procura mobilizar e aprofundar conhecimentos, capacidades e atitudes no âmbito da investigação sobre a interacção em contexto pedagógico;
- a avaliação constitui-se em espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional, supondo o envolvimento activo e a participação autónoma do sujeito (na escolha de temas, de contextos, de parceiros de trabalho, na gestão do tempo e das tarefas...), bem como um elevado nível de responsabilização do formando e do professor/formador;
- a avaliação constitui-se em espaço de inter-acção, pressupondo que a construção de saberes e práticas é um processo pessoal mas também social; neste âmbito, cria oportunidades de negociação, partilha e divulgação dos saberes construídos, valorizando-os em si e na sua relevância para o processo de desenvolvimento do sujeito e do grupo;
- a avaliação é um processo que envolve transparência de critérios e clareza e rigor nas decisões.

A avaliação das aprendizagens foi efectuada sobre dois componentes, com pesos distintos e características diferenciadas: trabalho de investigação e resenha crítica de um artigo.

Trabalho de investigação

Objectivos

Com este trabalho pretende-se desenvolver capacidades e atitudes investigativas em DL, nomeadamente no domínio da interacção em contexto pedagógico, para além de estimular o aprofundamento de conceitos e problemáticas considerados relevantes no âmbito dos projectos profissionais dos formandos. Visa-se ainda promover a integração, expansão e aplicação dos referenciais teóricos e metodológicos da disciplina, assim como estimular atitudes de indagação dos alunos sobre os seus próprios contextos, como forma de desenvolvimento de uma competência educativa crítica, reflexiva e

autónoma. O trabalho deve ainda permitir a construção de saberes contextualizados que possam ser difundidos junto dos pares, como forma de fazer circular a investigação e de multiplicar os seus efeitos e impactos.

Modos de realização

O trabalho foi realizado em pequenos grupos de alunos (2 a 3), valorizando-se a aprendizagem colaborativa e procurando-se desenvolver uma cultura de trabalho em equipa considerada imprescindível em contexto educativo. Os critérios de formação dos grupos foram atrás referidos e a sua constituição concreta foi da responsabilidade dos formandos.

No final da segunda sessão, distribuiu-se aos alunos um conjunto (aberto) de temáticas possíveis, acompanhadas de referências bibliográficas sucintas, tendo-lhes sido pedido que, em confronto com o programa da disciplina e com as suas preocupações e motivações profissionais, fossem delimitando um tópico a desenvolver. Explicitaram-se ainda, a partir desse mesmo documento, as características do trabalho de avaliação:

- constituição (por processos de videogravação e transcrição) de um *corpus* de inter-acções recolhidas em situação pedagógica e sua contextualização num espaço, num tempo e numa história relacional precisos;
- análise etnográfica dessas interações, através de procedimentos descritivos de natureza *émica* e em função do tópico seleccionado;
- interpretação didáctica dos resultados, no quadro do contexto pedagógico de recolha.

Na terceira sessão, negociaram-se as temáticas concretas e os contextos de estudo. Como critérios de selecção, valorizou-se a adequação dos temas aos pressupostos e objectivos da disciplina, bem como a sua heterogeneidade e abrangência (no que respeita a línguas e contextos seleccionados). Os grupos de trabalho ficaram igualmente constituídos. Foram ainda distribuídos aos alunos dois documentos norteadores do processo de trabalho:

- uma ficha de registo da proposta, a devolver ao professor até uma semana antes da quinta sessão, contendo os seguintes itens: temática; motivações para a temática; questões e objectivos; noções-chave e principais autores de referência; aspectos metodológicos (contexto de trabalho; procedimentos de recolha dos dados; resultados esperados; cronograma);
- esquema organizador do relatório com respectivo *layout* (ver em Anexo 8). Este esquema foi adaptado de um outro em uso no âmbito do Seminário de Dissertação, correspondendo ao *layout* exigido pela UA para as dissertações

de Mestrado. Deste modo, tentou-se promover a articulação entre ambas as disciplinas e entre estas e o 2º ano do Mestrado, bem como apoiar os alunos na organização discursiva e formal de um tipo de texto com o qual estão pouco familiarizados.

Foi também nesta sessão que se discutiram questões metodológicas relativas ao uso de *corpora* de linguagem oral na investigação em DL, com o recurso a Andrade & Araújo e Sá (1995: 20-33 e 44-54) e a Sinclair (2004). Neste âmbito, equacionaram-se questões relativas à recolha dos dados e à natureza das interferências do observador e do dispositivo de observação e, sobretudo, analisaram-se problemas colocados pela transcrição, enquanto artefacto de segunda ordem que opera sobre um artefacto de primeira ordem, a gravação, traço do acontecimento verbal, e que implica sempre operações de interpretação. Realçando-se o significado metodológico da transcrição numa investigação deste tipo e referindo-se diversos sistemas (fonéticos, ortográficos e mistos), distribuiu-se e analisou-se a convenção adoptada por Andrade & Araújo e Sá (1995).

Aquando da sessão seguinte, os alunos encontravam-se já em posse dos comentários da professora às suas propostas de trabalho, via correio electrónico, tendo esta transportado para a ESES bibliografia considerada pertinente face a cada proposta particular (e que ficou disponibilizada na biblioteca da escola até ao final do semestre, por acordo entre os Serviços de Documentação de ambas as instituições). A partir daí, o acompanhamento dos trabalhos realizou-se à distância e/ou em sessões individuais com a docente.

Crítérios de avaliação

Os critérios de avaliação dos trabalhos foram discutidos com os alunos e reportam-se aos dois formatos de apresentação: o relatório e o poster.

No que toca ao relatório, e tendo como base o instrumento utilizado pela professora e que foi distribuído, tais critérios articulam-se com os objectivos e natureza do trabalho e estruturam-se em torno dos princípios organizadores do texto (ver atrás), reportando-se: à clareza e relevância das questões investigativas; à construção crítica, rigorosa, articulada e fundamentada do enquadramento conceptual; à construção adequada e rigorosa do *design* metodológico, incluindo-se o dispositivo de análise e de apresentação e sistematização dos dados; às capacidades de descrição, interpretação e análise crítica dos fenómenos observados; ao cumprimento de regras formais do

trabalho científico (referenciação de fontes, citações, etc); à organização, redacção e apresentação do todo; ao empenho colocado no processo.

Quanto aos posters, definiram-se com os alunos os seguintes critérios: estrutura; síntese da informação; qualidade formal e estética; qualidade das interacções ocorridas aquando da sessão de discussão.

Peso na classificação

O peso do trabalho de investigação na classificação final dos alunos foi de 75%, distribuídos 50% para o relatório e 25% para o poster.

Potencialidades e limites

As potencialidades e limites mais relevantes deste trabalho encontram-se de algum modo expressos na avaliação que fazem os alunos da disciplina (ver a seguir).

O principal limite relacionou-se com a gestão do tempo. A articulação pretendida com os temas desenvolvidos noutras disciplinas atenuou de alguma forma este limite, e o rigor introduzido no calendário de desenvolvimento dos trabalhos (com datas precisas incluídas no programa formal da disciplina) ajudou na sua gestão. De qualquer forma, a maior parte dos grupos sentiu-se sob pressão e pressionou os docentes. Sendo este um aspecto comum às várias edições dos cursos, importa tê-lo em conta, quer na reestruturação curricular prevista dos mesmos, quer num maior investimento, pela Comissão Coordenadora, na articulação das disciplinas entre si nas suas várias dimensões de funcionamento, não só por este motivo, mas ainda como forma de promover uma maior integração e transversalidade dos saberes. Note-se, no item seguinte, que iniciativas deste género são valorizadas pelos alunos (ver em particular o Relatório Final de Avaliação desta edição).

Enquanto professora, tendo procedido à leitura, avaliação e classificação de todos os estudos, posso afirmar que, na globalidade, estes correspondem aos objectivos traçados, revelando níveis elevados de empenhamento, capacidade de articulação com os contextos e relevância profissional. Em particular, incentivam os alunos a realizarem um percurso de investigação em DL que os torna mais competentes e confiantes para o 2º ano do Mestrado. Contudo, notou-se a dificuldade de alguns grupos na pesquisa bibliográfica, com os alunos a mostrarem-se dependentes do acervo disponibilizado pela docente e pouco capazes de mobilizarem os motores de busca actualmente acessíveis.

Por outro lado, alguns formandos manifestam incapacidade (e mesmo relutância) na leitura de textos em línguas estrangeiras, facto este sentido pela primeira vez e relacionado com a formação de base dos alunos desta turma, que importa equacionar pelo conjunto das disciplinas em futuras edições do Mestrado.

Refira-se ainda que o facto de ter sido realizada uma sessão pública de posters constituiu uma oportunidade muito apreciada de apresentação, análise e discussão dos estudos, bem como de visibilização e valorização do investimento neles feito.

Resenha crítica

Objectivos

Com este trabalho pretende-se desenvolver nos alunos competências de leitura crítica de textos científicos produzidos no âmbito da investigação sobre a interacção em contexto pedagógico, bem como de articulação de ideias e de precisão e rigor conceptuais no quadro da produção de um texto com as características de uma resenha. Visa-se ainda que os alunos aprofundem o seu conhecimento sobre o trabalho produzido por investigadores nacionais neste domínio, com incidência naqueles a convidar para as *Jornadas sobre a interacção*, de modo a facilitar a integração das suas intervenções num quadro conceptual e metodológico próprio e a estimular a discussão presencial das suas pesquisas.

Modos de realização

Aquando da apresentação do programa formal da disciplina, informou-se os alunos deste trabalho de avaliação, tendo-se explicitado o modo de realização (individual) e os critérios de selecção dos textos: autoria de um investigador nacional e incidência sobre o objecto temático da disciplina. Foram igualmente abordadas as características discursivas de uma resenha crítica e distribuídos textos passíveis de serem abordados.

Aquando da sessão em que se organizaram as *Jornadas sobre a interacção*, os alunos conheciam já, por terem sido referidos na aula ou pela leitura destes textos, investigadores que, em contexto português, trabalhavam as temáticas do curso. Tinham também já algumas perspectivas quanto aos tópicos sobre os quais incidiriam os seus trabalhos de investigação. Foi assim possível, ao mesmo tempo que se propunha um

programa concreto para as Jornadas, delimitar o universo de textos que seriam objecto das resenhas (e onde se incluíam ainda artigos da professora).

As resenhas foram entregues pelos alunos no final do semestre.

Crítérios de avaliação

Os critérios de avaliação deste trabalho foram discutidos com os alunos e articularam-se em torno, quer dos objectivos do mesmo, quer do tipo de texto em causa, nomeadamente: rigor conceptual e de linguagem; capacidade de identificação e de síntese do quadro teórico e metodológico de uma investigação; capacidade de análise crítica e de conceder relevância profissional à investigação.

Peso na classificação

A resenha teve um peso de 25% na classificação final dos alunos.

Potencialidades e limites

Este trabalho mostrou-se capaz de cumprir as suas finalidades, sobretudo porque familiarizou os alunos com um tipo de texto que serão chamados a produzir no 2º ano do mestrado e desenvolveu neles (meta)competências para o produzir, através do confronto dos sujeitos com o seu próprio saber-fazer. Ao mesmo tempo, revelou-se essencial na ponte com os investigadores convidados para o evento mencionado, revelando os alunos familiaridade com os seus trabalhos e capacidade de os discutir com os seus autores.

Contudo, desde o momento em que a resenha foi proposta, alguns alunos manifestaram relutância em realizar trabalhos individuais, aludindo não serem eles prática nos cursos, tendo-se discutido na altura o valor de uma componente individual na avaliação, nomeadamente no quadro deste tipo de formação e tendo em conta ainda que a escrita do relatório de dissertação, para os alunos de mestrado, é necessariamente um trabalho isolado para o qual importa desenvolver competências. A verdade é que, da leitura dos trabalhos, foi possível identificar alguns (embora muito poucos!) alunos com surpreendentes dificuldades de escrita em várias dimensões possíveis, facto que considero preocupante e que vem colocar como indispensável a realização, desde o início dos cursos, de trabalhos desta índole, como forma de diagnosticar eventuais situações deste tipo e de equacionar formas de lidar com elas, numa óptica de formação.

Penso mesmo que, aquando da selecção dos candidatos aos cursos, deveriam ser incluídos elementos de apreciação que pudessem, desde logo, permitir equacionar as competências de escrita dos candidatos, sabendo-se o papel que elas desempenham ao longo de todo o processo de formação.

Avaliação da disciplina

Apresenta-se neste momento a avaliação da disciplina, com base na minha observação informal, nas avaliações formais e informais dos alunos e ainda no Relatório Final, datado de Abril de 2005 e elaborado pela docente que, na ESES, assegurou a ligação com a Comissão Coordenadora dos Cursos⁴².

Da observação informal dos alunos, em sala de aula, e do acompanhamento e avaliação dos seus trabalhos, é possível afirmar que a disciplina é vivida com motivação crescente, pela forma como os induz a reflectirem sobre si próprios enquanto sujeitos de comunicação, em particular no âmbito do seu agir profissional. Por outras palavras, os alunos vão progressivamente tomando consciência, à medida que desenvolvem conhecimentos e capacidades analíticas e interpretativas sobre a interacção em aula de línguas, da forma como se envolvem com os alunos em práticas interaccionais cujos componentes, factores e implicações pedagógicas se vão tornando cada vez mais complexos ao longo do curso. Desta forma, concedem relevância à disciplina para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Estas percepções são confirmadas pela qualidade do trabalho que realizam, reveladora de um elevado nível de entusiasmo e comprometimento, como fica claro, por exemplo, no cuidado, nomeadamente em termos gráficos, com que se envolveram na sessão de posters atrás referida. De realçar ainda a elevada assiduidade às sessões num curso com estas características (este é um dos aspectos referido como muito positivo no Relatório Final).

Para a avaliação formal da disciplina servimo-nos de uma adaptação de um instrumento utilizado com este efeito no DDTE, o que, pese embora retirar alguma especificidade aos itens observados, permite a utilização, por comparação e confronto, dos resultados obtidos no âmbito de processos de avaliação mais alargados, no quadro da cultura de monitorização da qualidade pedagógica própria deste departamento. A

⁴² Trata-se da colega Fernanda Botelho, a quem cabe aqui uma referência muito especial, pelo dinamismo, empenho e carinho com que assegurou, desde o início, a condução destes cursos, em articulação com a Comissão Coordenadora da Universidade de Aveiro.

inclusão de questões de resposta aberta dá lugar à expressão de modos de vivência subjectiva da disciplina, assumindo aqui um especial significado.

Este instrumento, de preenchimento anónimo, foi distribuído aos alunos na última sessão da disciplina, tendo-se obtido os resultados que de seguida se apresentam (n. 19).

Quadro 8. Resultados da Avaliação da Formação

INDICADORES	1	2	3	4	5	Não responde
	-				+	
1. A disciplina apresentou coerência interna (entre objectivos, conteúdos, materiais, actividades, bibliografias)	0	0	1	6	11	1
2. Os temas abordados tiveram, em geral, interesse.	0	0	1	7	11	---
3. O que aprendi foi importante para a minha prática profissional	0	0	2	6	11	---
4. A conjugação de momentos práticos e teóricos foi adequada	0	0	5	9	5	---
5. A metodologia de formação adoptada foi adequada	0	0	3	11	5	---
6. A bibliografia apresentada e a documentação fornecida foram pertinentes	0	0	1	6	12	---
7. Os trabalhos realizados foram interessantes	0	0	1	3	15	---
8. O processo de avaliação foi apropriado	0	0	3	8	8	---
9. A disciplina forneceu novas perspectivas no sentido de repensar a prática pedagógica	0	0	2	6	11	---
10. A docente foi clara nas intervenções	0	0	0	5	14	---
11. A docente soube motivar os formandos para os temas a tratar	0	0	1	5	13	---
12. A docente desenvolveu uma atmosfera de respeito mútuo nas aulas	0	0	0	5	13	1
13. A disciplina contribuiu para o meu enriquecimento profissional	0	0	0	5	14	---
14. A disciplina contribuiu para o meu enriquecimento pessoal	0	0	2	3	14	---
15. Apreciação global da disciplina	0	0	0	5	13	1

Questão 2. Indique dois aspectos da disciplina que lhe tenham agradado particularmente.
(n: 19)

- Temáticas (interesse em si e sua relação com a experiência profissional) (13)
- Orientação/dinâmica das sessões (8)
- Articulação dos blocos temáticos (4)
- Relevância do trabalho prático para a construção dos projectos de dissertação e para o desenvolvimento de competências de investigação em DL (6)
- Acesso a materiais e bibliografia diversificados (1)
- Contacto com investigadores/autores (1)

Questão 3. Indique dois aspectos da disciplina que julga que deveriam ser revistos.
(n: 14)

- Gestão do tempo (necessidade de maior tempo para a realização, análise e discussão, na

aula, dos trabalhos; necessidade de mais horas de aulas; tempo das sessões demasiado longo) (4)

- Avaliação (nº excessivo de trabalhos; formalismo dos trabalhos) (3)
- Necessidade de maior acompanhamento individual dos alunos (2)
- Necessidade de maior interacção entre os alunos (2)
- Falta de relação teoria/prática (2)
- Bibliografia essencialmente em francês (1)
- Necessidade de aprofundar alguns temas (como a utilização das TIC) (1)
- Necessidade de rever as actividades realizadas nas aulas (1)
- Nada a rever (1)

Questão 4. Indique outros temas que gostaria que tivessem sido tratados.

(n: 10)

- Interações com alunos em contextos bi/multilingues (4)
- Avaliação (2)
- Afectividade (2)
- Interação na escrita (1)
- Interação não verbal (1)
- Indisciplina (1)
- Interação verbal no 1º CEB (1)
- Questões metodológicas: transcrição de aulas (1), construção de grelhas de análise (1)

Questão 5. Apresente sugestões que possam contribuir para melhorar o funcionamento da disciplina.

(n: 10)

- Gestão do tempo (mais tempo para os trabalhos práticos e para a interacção professora/alunos) (3)
- Realização de trabalhos práticos relacionados com o trabalho nas escolas (1)
- Realização de alguns trabalhos na aula (1)
- Bibliografia em inglês e português (1)
- Maior definição dos temas abordados nas aulas (1)
- Melhorar “aspectos burocráticos” (mensagens mais claras e atempadas) (1)
- Criação de materiais relacionados com a interacção em sala de aula (1)
- Maior exploração dos Cadernos do LALE (1)
- Maior interacção entre os alunos para mutualização dos trabalhos realizados (1)

Questão 6. Outros comentários que considerar pertinentes.

(n: 5)

- Utilidade da disciplina porque desenvolveu questões competência para a elaboração da dissertação (1)
- Papel da professora:
 - preocupação com os alunos (1)
 - interesse, vigor impresso nas aulas (1)
 - fomento da participação nas aulas por parte dos alunos (1)
 - carinho em constantes ofertas de publicações aos alunos e à ESES (1)
- Interesse despertado pelo tema da interacção (1)
- Necessidade de discutir, com mais tempo, os trabalhos dos investigadores convidados (1)

Comentando estes resultados, é possível afirmar que a disciplina é muito positivamente avaliada pelos formandos (12 dos 15 itens da questão 1 são classificados em 5 pela maioria dos sujeitos), realçando-se, entre outros aspectos, o interesse com que desenvolveram os trabalhos (item 7), o contributo trazido ao seu desenvolvimento pessoal e profissional (itens 13 e 14) e a actuação pedagógica do docente em sala de aula (itens 10, 11 e 12). Este comentário geral precisa-se nas palavras dos alunos na questão 2; aqui, reforçam o interesse das temáticas abordadas, nomeadamente em relação com a sua experiência profissional, referem-se ainda ao valor, no seu percurso como jovens investigadores em DL, do trabalho realizado (aspecto que também é mencionado no Relatório Final) e elogiam de novo a dinâmica das sessões de trabalho.

Contudo, no posicionamento crítico face ao processo curricular desenvolvido, os alunos identificam alguns aspectos que, na sua óptica, não funcionaram tão bem; os indicadores incluídos na questão 1 permitem desde logo localizá-los em torno de dois tópicos: aspectos da metodologia de formação, em particular, a conjugação de momentos práticos e teóricos (itens 4 e 5), e o processo de avaliação (item 8).

As respostas às questões 3 e 5 ajudam a compreender melhor o sentir dos alunos e evidenciam um problema de gestão do tempo que foi transversal a toda a disciplina e que a afectou em algumas dimensões. Com efeito, conforme atrás se mostrou, o total de horas foi distribuído por 7 sessões, a maior parte delas tendo lugar ao longo de um dia de 7 horas de trabalho. Esta organização, que se impôs por questões de gestão dos recursos humanos (e também, logicamente, financeiros), já que me foi distribuída a totalidade da carga horária da disciplina e impunha-se organizar as minhas deslocações em articulação com o trabalho na UA, mostrou ter consequências no ritmo de trabalho das aulas, tornando-se evidente o cansaço após algumas horas, quer da parte da professora, quer da dos alunos, e exigindo vários tempos de pausa e de intervalo (também no Relatório Final os alunos sublinham “muitas horas de aulas à sexta feira. Impossível render a partir da 4ª ou 5ª hora” e ainda “muita informação condensada em muito pouco tempo, o que tornava difícil a digestão do que era transmitido”). Tal facto, reduzindo o tempo de trabalho da disciplina, não deixou de ter algumas implicações na gestão metodológica das aulas, apontadas também pelos alunos nas respostas às questões mencionadas. Se, por um lado, alguns referem a necessidade de um maior

tempo de interacção nas sessões, entre os alunos e entre estes e a professora⁴³, a principal consequência negativa situa-se ao nível do tempo disponibilizado para a realização das tarefas práticas propostas nas aulas e, sobretudo, para a sua apresentação e discussão. Este facto, para além de ter provocado a sensação, em alguns sujeitos, de um certo desequilíbrio entre a formação teórica e a prática, frustrou, de algum modo, as expectativas de outros que, empenhando-se na realização das tarefas, sentiam a necessidade de as partilhar e discutir com a turma. De notar ainda o sentimento de sessões demasiadamente longas e de poucas horas de aulas ou, mais alargadamente, a vontade de estar em conjunto durante mais tempo e com maior disponibilidade física e cognitiva o que, mais uma vez, reforça o empenho dos alunos neste processo de formação.

Apenas três alunos se referem, na questão 3, à vontade de rever a proposta de avaliação das aprendizagens. Contudo, os seus comentários a este respeito são ou demasiadamente genéricos (“rever a avaliação”, 1 aluno), ou pouco compreensíveis no quadro do que foi efectivamente realizado (um aluno sugere “menor nº de trabalhos”, quando apenas foram propostos dois), sendo ainda que este elemento curricular não é retomado na questão 5 e é globalmente avaliado de forma positiva na questão 1. Na conjugação destes indicadores, penso poder afirmar que a avaliação foi genericamente vivida como um momento importante e bem conseguido no processo de formação.

De notar que foi possível evitar, a julgar pela voz dos alunos e na minha própria percepção, uma outra possível consequência negativa desta forma de organização temporal das sessões, agora na articulação entre elas, já que, nalguns casos, entre uma e outra se passou mais de um mês. A estratégia adoptada para evidenciar o fio condutor da disciplina e a sua coesão passou por, no início de cada sessão, se pedir a um dos alunos que, com base nas notas das sessões anteriores, esboçasse um resumo do que tinha sido trabalhado, o qual era discutido na turma, pelo confronto dos diferentes apontamentos, após o que se elaborava um “jornal das sessões”, que foi sendo construído e partilhado, também com a professora, ao longo do semestre. Embora a estratégia tenha retirado tempo de gestão dos novos conteúdos, tempo esse que, como

⁴³ Embora aqui seja necessário valorizar as interacções entre alunos extra-aula, proporcionadas pela realização dos trabalhos; refira-se ainda, como também se ressalta no Relatório Final como um dos pontos negativos dos cursos, que a plataforma disponibilizada pela ESES para facilitar a comunicação entre alunos e entre estes e os professores, cuja necessidade se tornou clara desde o início das aulas, em particular devido à ausência física dos docentes de Aveiro, não foi suficientemente explorada, eventualmente pela falta de cultura do grupo no recurso a este tipo de ferramenta.

referimos, não sobrava, resultou na sua finalidade: a compreensão integrada da disciplina.

Um aspecto que julgo ter algum interesse é a resposta dos alunos à questão 4. Por um lado, os temas que propõem incluir são, na maior parte dos casos, aqueles que foram abordados nos seus próprios trabalhos ou pelos investigadores convidados, o que denota alguma relutância em legitimar outras instâncias que não o professor enquanto gestoras dos conteúdos de formação. Por outro lado, quatro alunos gostariam de ver reforçadas as análises sobre as interações em contextos plurilingues, o que remete para a especificidade de um grupo onde o sector de Português Língua não Materna é dominante, e reforça a minha convicção sobre a pertinência de ter incluído, como temática de estudo, os conceitos de competência plurilingue e de competência de comunicação intercultural.

Finalmente, e porque a afectividade foi um dos tópicos abordados e um daqueles que os alunos gostariam de aprofundar, não posso deixar de mencionar a gentileza com que se me referem, enquanto professora da turma, e com que valorizam o investimento que também coloquei nesta edição dos cursos e nesta disciplina, a justificar ter sido esta uma das boas experiências profissionais que a vida académica me proporcionou e de que este relatório é, sem dúvida, uma prova.

No Relatório Final encontramos mais alguns dados que consolidam esta avaliação processual. Antes de mais, realça-se “o empenho e motivação da maior parte das mestrandas, bem como a sua simpatia enquanto grupo e a recepção sempre calorosa que faziam aos docentes e aos convidados”, além dos elevados níveis de entusiasmo de professores e de alunos. Estes últimos reforçam a qualidade científica e humana dos docentes, a sua energia, alegria e empenho, com uma menção especial à disponibilidade dos professores de Aveiro. Dos sete “momentos altos” identificados neste primeiro ano do curso, dois foram organizados no quadro da disciplina de CSA: as jornadas sobre a interação, tendo os alunos ressaltado o enriquecimento resultante da pluralidade de perspectivas e de abordagens, e a sessão de apresentação dos posters.

Como aspectos menos positivos, reencontramos aqueles que também atrás foram relevados, em particular o pouco espaço e tempo de encontro e de partilha fora das aulas, nomeadamente com os docentes de Aveiro, cujas deslocações eram rentabilizadas até ao limite do tempo disponível em sessões presenciais, uma baixa exploração das

potencialidades da Comunidade Virtual dos cursos e a distância física entre Aveiro e Setúbal a traduzir-se, nalguns momentos, em distância simbólica.

Em síntese, os dados formais e informais da avaliação da disciplina são globalmente muito positivos, reforçando a validade da abordagem adoptada no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Permitem também identificar alguns limites que foram apontados, embora as características particulares desta edição dos cursos tenha provocado uma focalização destes limites em questões ligadas com a organização do tempo e a gestão da distância física entre os alunos e a docente. Devo acrescentar que, para mim, enquanto professora, a leccionação desta disciplina constituiu igualmente uma experiência profissional de grande valor, pelo envolvimento com um grupo tão heterogéneo e empenhado de alunos e pelo investimento motivado por uma situação de formação com características tão especiais.

Notas finais

Concluído este relatório, sinto-o longo. Releio-o, na busca de razões para esse facto, e encontro-as no intenso diálogo que, através do texto, estabeleci comigo própria (e, por extensão, com os meus alunos) sobre uma actividade pedagógica em que me tenho vindo a empenhar e que encontrou agora um momento de pausa onde os seus múltiplos sentidos puderam ser indagados. Nesta indagação foi possível perceber, com clareza crescente, que “por trás do que está concluído transparece, com excepcional evidência, o que está em evolução e em preparação” (Bakhtine, 1992: 237), tal como escrevia na introdução a este relatório.

Este texto não tem ponto final. Antes se abre para outros, originais, a construir em edições posteriores da disciplina. Com efeito, ao mesmo tempo que visibilizava uma história que se propunha contar, a redacção do relatório foi fazendo emergir um certo número de elementos relevantes para outras histórias possíveis. Isto porque a consciência do objecto, que resulta aqui do acto de sobre ele escrever, tem implicações na forma como passei a vivê-lo, no duplo estatuto de autora do texto e de agente do objecto, criando um universo de possibilidades que não mais pode ser ignorado.

Este universo define-se, no balanço final deste relatório, a três níveis de diferente abrangência: interno à disciplina; no seio da formação curricular em que está integrada; na sua relação com o mundo profissional dos formandos, ou com as práticas de educação em línguas. Pela natureza sistémica destes três níveis, a explicitação do modo como concorrem para desenhar um lugar possível de reconfiguração da disciplina faz-se seguidamente de uma forma articulada.

Debruçando-me, num primeiro momento, sobre as implicações da reflexão desenvolvida para o funcionamento interno da disciplina, julgo poder afirmar que a matriz sobre a qual a construí é adequada às suas finalidades. A disciplina mostrou ser um espaço de formação vivido com intensidade e prazer pelos sujeitos que nele interagem, professor e alunos, capaz de estimular o seu desenvolvimento pessoal e

profissional, de gerar aprendizagens e de fomentar a construção de saberes partilhados e significativos. Os seus objectivos parecem ter sido atingidos, para o que concorreram os conteúdos abordados e as estratégias de formação seleccionadas, incluindo as de avaliação, mas ainda, fundamentalmente, a gestão flexível, negociada e aberta do programa.

Contudo, evidenciaram-se sinais que apontam para a necessidade de repensar alguns aspectos da gestão curricular, entre eles, a hierarquização dos conteúdos (em termos da relevância que lhes é concedida no interior do programa), a integração das actividades realizadas dentro e fora das aulas e a gestão do trabalho de investigação, essencialmente no que diz respeito à sua componente metodológica.

Explicitando no que ao primeiro aspecto diz respeito, o bloco temático 1 (*A comunicação verbal: um objecto de estudo pluri e interdisciplinar*) ocupa um espaço excessivo dentro do programa (cerca de 25% do tempo lectivo). Com efeito, não obstante a sua funcionalidade enquanto lugar de constituição de perspectivas de trabalho e de linguagens partilhadas, alguns dos conteúdos abordados, pela sua natureza, poderiam integrar o programa de outras disciplinas, em particular *Etnografia da Comunicação e Metodologia de Ensino da Especialidade*, sendo em CSA apenas revisitados, sistematizados e reposicionados no âmbito das suas finalidades. Libertar-se-iam assim, não apenas tempo útil para uma abordagem mais focalizada sobre os conteúdos específicos da disciplina, mas também sessões para o desenvolvimento dos trabalhos práticos e, sobretudo, para a sua discussão.

Importa ainda definir mais consistentemente a estratégia de integração curricular destes trabalhos, sobretudo dos que são realizados fora das aulas, concedendo-lhes maior visibilidade, mais tempo e uma função mais clara na progressão do curso. A este nível, penso que o trabalho proposto no bloco temático 2 (*A tradição metodológica na investigação sobre a interacção em aula de línguas*, ver Anexo 5), é particularmente relevante e que deve ser objecto de um tratamento mais aprofundado nas aulas, visando a partilha e discussão dos saberes através dele construídos.

Na redefinição do estatuto deste trabalho, penso ser possível também reduzir fragilidades metodológicas que tenho vindo a identificar nalguns trabalhos de investigação dos alunos, nomeadamente no que diz respeito aos sistemas de análise a que recorrem. Trata-se, de facto, de uma tarefa bastante complexa, que exige uma mais focalizada análise de dispositivos já constituídos e de estudos neles baseados, como

forma de desenvolver nos formandos conhecimentos e competências que possam depois mobilizar nos seus próprios trabalhos, bem como a consciência dos procedimentos metodológicos envolvidos no desenvolvimento de uma investigação e das suas implicações nos resultados obtidos. Ainda quanto a estes trabalhos, penso ser necessário repensar as suas modalidades de supervisão, quer reforçando uma cultura de trabalho à distância, com recurso aos meios electrónicos colocados à nossa disposição, quer utilizando algum do tempo lectivo para partilhar e discutir os percursos de cada um dos grupos.

A consolidação no tempo da disciplina passa por deixar marcas do seu percurso, capazes de contar a sua história para outros que a queiram conhecer ou recontar. Nesta perspectiva, e tendo ainda em conta, não obstante o que foi escrito no parágrafo anterior, a qualidade dos trabalhos realizados pelos alunos, o empenho que neles colocam e a relevância que lhes concedem, seria útil, em cada edição, compilá-los (por exemplo, num CD-ROM) e distribuí-los ao grupo, bem como torná-los acessíveis, por intermédio dos serviços de documentação, a futuros alunos e a outros públicos. Na mesma óptica, a realização de uma brochura de circulação interna com os textos apresentados durante as *Jornadas* pelos investigadores convidados pela turma, um dos momentos considerados mais significativos no curso, poderia ser uma estratégia de reforço da identidade da disciplina e de visibilização da sua história.

Algumas destas considerações, para além da sua pertinência no que diz respeito às dinâmicas de trabalho internas à disciplina, apontam para os outros níveis de reconfiguração acima identificados. Assim, e no que toca à estrutura curricular dos cursos, reforça-se uma convicção inicial apresentada no *enquadramento curricular* da disciplina (ver Parte I), nomeadamente a rentabilidade, para o processo de formação, da sua leccionação no 2º semestre. Com efeito, e num olhar focalizado apenas sobre a CSA, esta localização curricular permite aos alunos mobilizarem conhecimentos anteriormente adquiridos nas disciplinas de *Metodologia de Ensino da Especialidade* e de *Etnografia da Linguagem* para a compreensão e interpretação dos usos da linguagem em sala de aula, libertando ainda tempo para a abordagem mais concentrada e intensiva dos conteúdos específicos. Esta rentabilização, para ser amplamente conseguida, exige a coordenação estreita do processo de desenvolvimento curricular das disciplinas do curso, articulando-se objectivos, conteúdos, quadros de referência, metodologias de

trabalho e processos de avaliação, o que concederia ainda maior coesão à formação e favoreceria o aprofundamento das temáticas abordadas.

Ainda no âmbito da coordenação dos cursos, com implicações na qualidade da formação em cada uma das disciplinas e no processo em geral, julgo que importaria identificar algumas dimensões de formação transversais (por exemplo, pesquisa bibliográfica, competências de escrita e de leitura de textos especializados, procedimentos metodológicos no desenvolvimento de pequenos estudos de investigação, epistemologia das disciplinas) e equacionar modalidades para a sua abordagem integrada no quadro desta formação. Indo mais longe, esta perspectiva de trabalho articulado poderia estender-se - com a vantagem acrescida de uma maior rentabilização de recursos - a outros cursos de pós-graduação do DDTE (experiência, aliás, que se encontra a ser ensaiada neste ano lectivo, no quadro restrito da disciplina de *Metodologia de Investigação*, comum a várias formações).

Finalmente, importa considerar a reconfiguração das dinâmicas de trabalho a um nível mais abrangente, não as encerrando na formação instituída, antes abrindo-as ao universo profissional dos formandos e articulando-as com ele, em conformidade, aliás, com os pressupostos destes cursos (ver Parte I). Mais uma vez, julgo que esta intencionalidade é transversal a todo a formação e que exige uma acção coordenada que possa ser posta em prática no quadro de cada uma das disciplinas. Os protocolos com as escolas são, certamente, uma das formas mais estimulantes de proceder a esta aproximação entre os contextos académicos e os contextos profissionais, podendo enquadrar o percurso de formação de alguns professores que procurem os cursos no quadro de preocupações e necessidades específicas da sua instituição de pertença. Mas outras iniciativas podem ser perspectivadas, em particular a divulgação, sob diferentes formas e em diferentes etapas, dos trabalhos realizados, o envolvimento colaborativo, no desenvolvimento desses mesmos trabalhos, de outros professores, a realização de seminários científicos abertos aos contextos educativos dos formandos, o reforço da frequência de algumas disciplinas enquanto “disciplinas livres” ou por professores em situação de licença sabática, ou ainda a sua utilização no processo de formação de professores que integram as equipas de projectos em curso. Trata-se, no fundo, de articular os cursos de pós-graduação com outras vertentes e valências da acção profissional de ambas as instituições em causa, universidade e escolas, retirando-lhes um certo formalismo instituído que os fecha e esgota em si próprios, antes abrindo-os a

outros universos e reconhecendo-os enquanto factor comum de desenvolvimento e de qualidade.

Numa outra perspectiva, as implicações da reflexão desenvolvida ao longo deste relatório sobre a formação efectuada no âmbito da disciplina de CSA não se esgotam na sugestão de lugares possíveis de reconfiguração do seu processo de gestão curricular. Elas apontam também direcções para a investigação a desenvolver sobre esta temática, evidenciando articulações entre práticas de formação, práticas profissionais e práticas de investigação indissociáveis no domínio disciplinar em que nos situamos. De um modo mais concreto, as preocupações e motivações dos alunos que frequentaram a disciplina tornaram evidente a ausência de conhecimento didáctico, em contexto nacional, sobre os usos específicos da linguagem em situações pedagógicas marcadas pela diversidade e pelo plurilinguismo, no quadro das actuais características sociolinguísticas e culturais da população escolar portuguesa. Também é praticamente inexistente o conhecimento sobre as práticas de comunicação em contextos em que a Língua Portuguesa, sendo a língua da escola e, eventualmente, a língua oficial do país, não é a língua das crianças. Releva-se, pois, a necessidade de considerar estes contextos, nas suas múltiplas configurações e nas questões específicas que levantam, na investigação em DL, em colaboração com os profissionais que actuam nestes terrenos. Estes cursos de pós-graduação, pelas suas características e pelo seu enquadramento institucional, curricular e científico-pedagógico, podem aqui adquirir um papel de destaque, assumindo uma das finalidades da sua criação, a de contribuir para a construção de conhecimento na área científica em que se integram.

Finalizo este relatório com o desejo de não lhe colocar um ponto final e com a energia para trilhar alguns dos caminhos que ele foi abrindo. Agradeço aos meus alunos que, ao longo das 4 edições da disciplina aqui constituída em objecto de análise, me mostraram que só no encontro e no querer partilhado as coisas acontecem e significam.

Referências bibliográficas

ABRAMS, Z. (2003). The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German. *The Modern Language Journal*, 87, 157-167.

ALARCÃO, I. (1994). A didáctica curricular na formação de professores. In A. ESTRELA & J. FERREIRA (Orgs.), *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas*. Lisboa: AFIRSE/AIPELF, 247-262.

ALARCÃO, I. (1997). Contribuições da didáctica para a formação de professores. Reflexões sobre o seu ensino. In S. G. PIMENTA (Org.), *Didáctica e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. S. Paulo: Cortez Editora, 159-190.

ALARCÃO, I. (2001a). *Compreendendo e construindo a profissão de professor. Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.

ALARCÃO, I. (Org.) (2001b). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ALARCÃO, I. (2001c). A escola reflexiva. In I. ALARCÃO (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 15-30.

ALARCÃO, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez Editora.

ALARCÃO, I. et al (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 Encontro Nacional da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 247-262.

ALARCÃO, I. (Coord.) et al (2004). 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. *Investigar em Educação*, 3, 237-302.

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*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 225-233.

ALARCÃO, I., COSTA, N. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (1999). The role of subjects didactics in teacher education. The case of the department of Didactics and Educational Technology at the University of Aveiro. In B. HUDSON et al (Eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession*. Umea: TNTEE Publications (Volume 2 (1)), 227-237.

AMBRÓSIO, T. (2001). Reacção ao tema “Pensamento complexo e organização do conhecimento”. In A. DIAS DE CARVALHO et al, *Novo conhecimento, nova aprendizagem. Textos da conferência internacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 51-57.

AMBRÓSIO, T. (2004). A complexidade da adaptação dos processos de formação e de desenvolvimento humano. In T. AMBRÓSIO et al, *Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas/Formation et développement humain: intelligibilité de leurs relations complexes*. S. I.: MCX/APC – Atelier n° 34, 23-47.

AMOR, M. E. (1993). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

- AMORIM, I. (2001). *História da Universidade de Aveiro. A construção da memória*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (1992). *Didáctica da língua estrangeira. O ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (1995). *Processos de interação verbal em aula de Francês Língua Estrangeira. Anexo: Contexto da investigação. Apresentação: uma abordagem didáctica (Volume I)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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 interação verbal em aula de línguas: observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (Coords.) (2005). *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF (Cadernos do LALE. Série Reflexões 1).
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (em publicação). Observer les interactions didactiques en classe de langues: quels apports pour la formation des futurs enseignants? *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications. Les interactions en classe de langue: contextes, ressources, enjeux*.
- ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H. (Coords.) et al (2003). Análise e construção da competência plurilingue - alguns percursos didáticos. In A. Neto et al (Orgs.), *Didácticas e metodologias de educação - percursos e desafios*. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, 489-506.
- ANDRADE, A. I. & MOREIRA, G. (Coords.) et al (2002). Intercomprehension in Language Teacher Education: propostas para o desenvolvimento da competência plurilingue. *Intercompreensão*, 10, 51-64.
- ANIS, J. (2001). Approche sémiologique d'interactions écrites en temps réel sur l'Internet. In R. BOUCHARD & F. MANGENOT (Eds.), *Interactivité, interactions et multimédia*. Notions en Questions, nº5, Lyon: ENS Editions, 147-168.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. (1996). *Processos de interação verbal em aula de Francês Língua Estrangeira: contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada).
- 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/Metodologias do Ensino das Línguas Estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Metodologias da Educação, 509-522.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. (2000). Percursos em didáctica das línguas: da observação crítica da interacção pedagógica às propostas de formação profissional. In M. H. ARAÚJO E SÁ (Org.), *Investigação em didáctica e formação de professores*. Porto: Porto Editora, 119-142.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. (2002a). Interrogações a propósito do conceito de “competência para comunicar”. *Intercompreensão*, 10, 129-137.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. (2002b). Percursos em didáctica – a sedução das práticas. In *Anais do XI ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino), Igualdade e diversidade na educação*. Goiânia: ENDIPE (editado em CD-Rom).
- ARAÚJO E SÁ, M. H. (2003). Intercompreensão e formação de professores: barreiras, realidades, perspectivas. In A. I. ANDRADE & C. M. SÁ (Orgs.), *A intercompreensão em contextos de formação de*

professores de línguas: algumas reflexões didáticas. Aveiro: Universidade de Aveiro (Cadernos Didáticos, Série Línguas 3), 75-92.

ARAÚJO E SÁ, M. H. (em publicação). Do triunfo do particularismo à diluição de fronteiras: a didáctica de línguas face a novas utopias. *Actas do II Encontro Nacional da SPDLL (Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas)*. Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

ARAÚJO E SÁ, M. H., ANÇÃ, M. H. & MOREIRA, A. (2004). *Transversalidades em didáctica das línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ARAÚJO E SÁ, M. H., COSTA, N., CANHA, M. B. & ALARCÃO, I. (2002). Desafios à pós-graduação em formação de professores na Universidade de Aveiro: das intenções às práticas. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 27-52.

ARAÚJO E SÁ, M. H. & MELO, S. (2004). *Intercompreensão em situação de chat romanófono: um módulo de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Cadernos do Lale, Série Propostas 2).

AUCLIN, A. (1991). Le bonheur conversationnel: fondements, enjeux et domaines. *Cahiers de Linguistique Française*, 12, 103-126.

BACHMANN, C., LINDENFELD, J. & SIMONIN, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris: Hatier/CREDIF.

BADLEY, G. (2003). The crisis in educational research: a pragmatic approach. *European Educational Research Journal*, 2 (2), 296-308.

BAKER, C. D. & FREEBODY, P. (1989). Talk around text: constructions of textual and teacher authority in classroom discourse. In S. de CASTELL, A. LUKE & C. LUKE (Eds.), *Language, authority and criticism. Readings on the school textbook*. London/NY/Philadelphia: The Falmer Press, 263-283.

BAKHTINE, M. (1929-1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Les Editions de Minuit (trad.).

BAKHTINE, M. (1979-1992). *Estética da criação verbal*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora (trad.).

BATESON, G. (1972-1989). *Metadiálogos*. Lisboa: Gradiva (trad.).

BAYLON, C. & MIGNOT, X. (1991). *La communication*. Paris: Nathan.

BELLACK, A. et al (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.

BERRENDONNER, A. & PARRET, H. (Eds.) (1990). *L'interaction communicative*. Berne: Peter Lang.

BINDÉ, J. (Dir.) (2000). *Les clés du XXI^e siècle*. Paris: Seuil, Editions UNESCO.

BLAKE, R. (2000). Computer mediated communication: a window on L2 spanish interlanguage. *Language Learning & Technology*, 4 (1), 120-136.

BOLDIZSÁR, G. (Coord.) et al (2004). *Introduction au contexte européen actuel concernant l'enseignement des langues: un kit pédagogique*. Graz: Editions du Conseil de l'Europe (Série de Rapports Recherche et Développement du CELV).

BRONCKART, J.-P. (1985). *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement?*. Paris: UNESCO/Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P. (1993). Le statut des discours. Une perspective de psychologie du langage. La problématique de la psychologie de l'action (I). *Ici et Là*, 26, 53-56.

BRUMFIT, C. & MITCHELL, R. (Eds.) (1989). *Research in the language classroom*. S. l.: Modern English Publications in association with The British Council.

BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.

BUCHBERGER, F. et al (1998). *Green paper on teacher education in Europe*. TNTEE Publications, <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html> (consultado em 15.12.2003).

BUCHBERGER, F. (2000). Teacher education policies in the European Union: critical analysis and identification of main issues. In B. P. CAMPOS (Coord.), *Teacher education policies in the European Union (Actas da Conferência on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning)*. Lisboa: ENTEP (European Network on Teacher Education Policies), 9-49.

BYRAM, M. (1995). Acquiring intercultural competence – a review of learning theories. In L. SERCU (Ed.), *Intercultural competence – a new challenge for language teachers and trainers in Europe. Vol I, The Secondary School*. Aalborg: Aalborg University Press, 51-69.

BYRAM, M. (1997a). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. (1997b). The intercultural dimension in “Language Learning for European Citizenship”. In M. BYRAM & G. ZARATE (Eds.), *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 17-20.

BYRAM, M. (1999). European language teaching and European citizenship: a special case. *National Conference of Lend*, Universidade de Calabria (doc. policopiado).

BYRAM, M. (Ed.) (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.

BYRAM, M., NICHOLS, A. & STEVENS, D. (Eds.) (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. & ZARATE, G. (Eds.) (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

CAETANO, A. P. (2004). Prefácio – a emergência de uma equipe interdisciplinar de investigação sobre a complexidade na formação. In T. AMBRÓSIO et al, *Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas/Formation et développement humain: intelligibilité de leurs relations complexes*. S. l.: MCX/APC – Atelier n° 34, 15-19.

CAMBRA GINÉ, M. (em publicação). L'(auto)-observation et l'analyse de l'interaction en sous-groupes par de futurs enseignants de FLE en formation initiale. L'évolution des représentations sur l'apprentissage. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications. Les interactions en classe de langue: contextes, ressources, enjeux*.

CAMMILLERI, A. & FITZPATRICK, A. (2003). Enseignants et apprenants: nouveaux rôles et nouvelles compétences. In F. HEYWORTH (Ed.) et al, *Challenges and opportunities in language education. The contribution of the European Centre for Modern Language 2000-2003*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 57-68.

CAMPOS, B. P. (2000). Teacher education in Portugal. In B. P. CAMPOS (Coord.), *Teacher education policies in the European Union (Actas da Conferência on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning)*. Lisboa: ENTEP (European Network on Teacher Education Policies), 225-242.

- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. RICHARDS & R. W. SCHMIDT, *Language and communication*. London: Longman, 1-29.
- CANHA, M. B. (2001). *Investigação em didáctica e prática docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado não publicada).
- CANHA, M. B. & ALARCÃO, I. (em publicação). Investigação em Didáctica e prática docente em busca de diálogos de coerência. In *Actas do I Congresso Internacional Luso-Brasileiro, II Congresso CIDInE, Produção sobre conhecimento profissional e docência nos sistemas educativos português e brasileiro: dinâmicas e tendências*. Florianópolis, Brasil.
- CANHA, M. B. & ALARCÃO, I. (submetido a publicação). Investigação em Didáctica e prática docente em busca de diálogos de coerência: perspectivas de professores envolvidos num projecto de colaboração interpessoal e interinstitucional. *Actas do II Encontro Nacional da SPDLL (Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas)*. Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- CARDOSO, T. & ALARCÃO, I. (submetido a publicação). Interação verbal em aula de línguas: dialécticas em torno dos elementos teóricos, praxiológicos e utópicos de um tríptico didáctico. *Actas do II Encontro Nacional da SPDLL (Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas)*. Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- CASTELLOTTI, V. (2001). Vers une didactique du plurilinguisme. In M. MARQUILLÓ LARRUY (Org.), *Questions d'épistémologie en didactique du français*. Les Cahiers FORELL, n° 15, Poitiers: Université de Poitiers, 167-172.
- CASTRO, R. V. (1988). *Aspectos da interação verbal em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interação e tomada da palavra*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CASTRO, R. V. (1989). A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. In F. SEQUEIRA et al (Orgs.), *O ensino-aprendizagem do Português. Teorias e práticas*. Braga: Universidade do Minho, 13-29.
- CASTRO, R. V. (1998). *Supervisão pedagógica em ensino do Português. Relatório da disciplina*. Braga, Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- CASTRO, R. V., VIEIRA, F. & SOUSA, M. L. (1991). A interação verbal em contexto pedagógico. Perspectivas de análise. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Ciências da Educação em Portugal*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 343-359.
- CAUSA, M. (em publicação). Interaction didactique et formation initiale: se réappropriar la langue maternelle en tant que langue étrangère. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications. Les interactions en classe de langue: contextes, ressources, enjeux*.
- CAZDEN, C. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- CHARAUDEAU, P. (1993). Le contrat de communication dans la situation de classe. In J.-F. HALTÉ (Dir.), *Inter-actions. L'Interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz: Université de Metz, 121-135.
- CHAUDRON, C. (1988). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CICUREL, F. (Dir.) (1989). Echanges en classe: le rituel et l'imprévu. *Reflète*, 30, 18-27.
- CICUREL, F. (1994a). A la recherche d'un équilibre interactionnel en classe de langue. *CEDISCOR, Papiers de Travail*, 8, 17-38.

- CICUREL, F. (1994b). D'un apprenant à l'autre: pour une approche ethnographique des discours de la classe. *Le Français dans le Monde*, 264, 43-48.
- CICUREL, F. (2001). Analyser des interactions en classe de langue étrangère: quels enjeux didactiques?. In M. MARQUILLÓ LARRUY (Org.), *Questions d'épistémologie en didactique du français*. Les Cahiers FORELL, n° 15, Poitiers: Université de Poitiers, 203-210.
- CICUREL, F. & BIGOT, V. (em publicação). Présentation. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications. Les interactions en classe de langue: contextes, ressources, enjeux*.
- COMBER, B. & CORMACK, P. (1997). Looking beyond "skills" and "processes": literacy as social and cultural practices in the classroom. *Reading*, November, 22-29.
- COSNIER, J. (1998). *Le retour de Psyché. Critique des nouveaux fondements de la psychologie*. Paris: Desclée de Brouwer.
- COSNIER, J. et al (1982). *Les voies du langage*. Paris: Dunod.
- COSNIER, J. & BROSSARD, A. (1984). *La communication non verbale*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- COSTA, N. (Coord.) et al (em publicação). Da avaliação de programas de formação ao desenho de propostas potenciadoras da sua qualidade. In *Actas do I Congresso Internacional Luso-Brasileiro, II Congresso CIDInE, Produção sobre conhecimento profissional e docência nos sistemas educativos português e brasileiro: dinâmicas e tendências*. Florianópolis, Brasil.
- COSTE, D. (1984). Note liminaire. In D. H. HYMES, *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-CREDIF, 7-9.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- COULTHARD, M. & BRAZIL, D. (1981). Exchange structure. In M. COULTHARD & M. MONTGOMERY (Eds.), *Studies in discourse analysis*. London: Routledge and Kegan Paul, 82-106.
- COUNCIL OF EUROPE (2000). *Languages, diversity, citizenship: policies for plurilingualism in Europe. Proceedings of the Innsbruck Conference*. Strasbourg: Council of Europe.
- CYRULNIK, B. & MORIN, E. (2000). *Dialogue sur la nature humaine*. Paris: Editions de l'Aube.
- DABÈNE, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. In ELLUG, *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble: Université de Grenoble III, Centre de Didactique du Français & Centre de Didactique des Langues, 129-139.
- DABÈNE, L. et al (1990), *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier/CREDIF.
- DARHOWER, M. L. (2000). *Synchronous computer-mediated communication in the intermediate foreign language class: a sociocultural case study*. PhD Thesis, University of Pittsburgh.
- DAY, C. (1997). Building school-university partnerships as communities of practice. Paper presented at the *British Educational Research Association Annual Conference*, University of York, September 11-14. <http://brs.leeds.ac.uk> (consultado em 15.02.05).
- DE PIETRO, J.-F. (1990). Le désordre apparent de la conversation. *Tranel*, 16, 11-35.
- DE SALINS, G. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris: Didier.

- DIAS DE CARVALHO, A. *et al* (2001). *Novo conhecimento, nova aprendizagem. Textos da conferência internacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DIONÍSIO DE SOUSA, M. L. (1993). *A interpretação de textos na aula de Português. Aspectos pedagógico-comunicativos e interactivos*. Porto: ASA.
- DIONÍSIO DE SOUSA, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina
- DONNAY, J. & CHARLIER, E. (1990). *Comprendre des situations de formation. Formation des formateurs à l'analyse*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- ELLUG (1984). *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble: Université de Grenoble III, Centre de Didactique du Français & Centre de Didactique des Langues.
- EUROPEAN COMMISSION (2004). *Common European principles for teacher competences and qualifications (version 15.12.2004)*. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture (consultado em 21.04.05).
- FERRÃO TAVARES, C. (1988). L'analyse des comportements non-verbaux des enseignants: son introduction en formation. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 4 (5), 135-151.
- FERRÃO TAVARES, C. (1993). Mon professeur ne m'aime pas, il ne me regarde jamais. *Lend*, 3, 28-39.
- FERRÃO TAVARES, C. (1997). La communication en classe de français précoce: quelles différences par rapport aux autres classes? In E. CALAQUE (Ed.), *L'enseignement précoce du français langues étrangère - bilan et perspectives*. Grenoble: Université Stendhal, 50-59.
- FERRÃO TAVARES, C. (1999). L'observation du non-verbal en classe de langue. *Études de Linguistique Appliquée*, 114, 153-170.
- FERRÃO TAVARES, C. (2001). A formação de professores plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas. Apresentação de um caso. *Inovação*, 14 (1-2), 191-212.
- FISHMAN, J. A. (1969-1971). *Sociolinguistique*. Bruxelles/Paris: Labor/Nathan (trad.).
- FLANDERS, N. (1970). *Analysing teacher behaviour*. Addison-Wesley: Reading Massachussets.
- FONSECA, F. I. (1994). *Gramática e pragmática – estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora.
- FREEBODY, P. & LUKE, A. (1990). Literacies' programs: debates and demands in cultural context. *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 11, 7-16.
- GAGNÉ, G. *et al* (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1. Cadre conceptuel. Thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles: Editions Universitaires.
- GALISSON, R. (1990). Où va la didactique du français langue étrangère?. *Études de Linguistique Appliquée*, 79, 9-34.
- GALISSON, R. & PUREN, Ch. (1999). *La formation en questions*. Paris: CLE International.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- GEE, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: The Falmer Press.
- GERALDI, J. W. (1991-1997). *Portos de passagem*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora (4ª ed.).

GERALDI, J. W. (2003). A linguagem nos processos sociais de constituição da subjectividade. In G. ROCHA & M. G. COSTA VAL (Orgs.), *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 15-27.

GERALDI, J. W. (2004a). *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.

GERALDI, J. W. (2004b). Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. *Educação e Sociedade*, 25 (87), 601-610.

GERMAIN, C. (1991). Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère. In C. GARNIER, N. BEDNARZ & I. ULANOSKAYA (Coords.), *Après Vygotski et Piaget. Perspectives sociales et constructivistes. Ecoles russe et occidentale*. Bruxelles: De Boeck Université, 105-115.

GIL, V., ALARCÃO, I. & HOOGHOFF (Eds.) (2004). *Challenges in teaching and learning in higher education*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

GOFFMAN, E. (1967-1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit (trad.).

GRANDCOLAS, B. & VASSEUR, M.-T. (1999). *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant*. Socrates/LINGUA, Action A.

GREMMO, M.-J., HOLEC, H. & RILEY, P. (1978). Taking the initiative; some pedagogical applications of discourse analysis. *Mélanges Pédagogiques*. Nancy: CRAPEL.

GUILHERME, M. (2000). Intercultural competence. In M. BYRAM (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, 297-300.

GUILHERME, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique conversationnelle*. Paris: Minuit (trad.).

GUMPERZ, J. & HYMES, D. (Eds.) (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Holt Rinehart and Winston.

HALL, E. T. (1959-1984). *Le langage silencieux*. Paris: Editions du Seuil (trad.).

HALL, E. T. (1966-s.d.). *A dimensão oculta*. Lisboa: Relógio d'Água (trad.).

HALTÉ, J.-F. (Dir.) (1993). *Inter-actions. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz: Université de Metz.

HALTÉ, J.-F. (1994). Interaction et apprentissage. *Cahiers Pédagogiques*, 326, 19-22.

HAMMERSLEY, M. (Ed.) (1990). *Classroom ethnography - empirical and methodological essays*. Milton Keynes: Open University Press.

HARGREAVES, A. (1995). Development and desire: a postmodern perspective. In T. GUSKY & M. HUBERMAN (Eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 9-34.

HARGREAVES, A. (1994-1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill (trad.).

HEYWORTH, F. (Ed.) *et al* (2003). *Challenges and opportunities in language education. The contribution of the European Centre for Modern Language 2000-2003*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- HYMES, D. (1966-1972). On communicative competence. In J. B. PRIDE & J. HOLMES (Eds.), *Sociolinguistics selected readings*. London: Harmondsworth Penguin Books, 269-293.
- HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier/CREDIF (trad.).
- JONNAERT, Ph. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1982). La problématique de l'énonciation. In J. COSNIER *et al* (Eds.), *Les voies du langage*. Paris: Dunod, 112-182.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- KRAMSH, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-CREDIF.
- KRAMSH, C. (1985). Classroom interaction and discourse options. *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (2), 169-183.
- KRAMSCH, C. (1993). *Contexte and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1999). Thirdness: the intercultural stance. In T. VESTERGAARD (Ed.), *Language, culture and identity*. Aalborg: Aalborg University, 41-58.
- LIEBERMAN, A. (2000). Networks as learning communities. Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 221-227.
- LUKE, A. (1988). *Literacy, textbooks and ideology*. London/NY/ Philadelphia: The Falmer Press.
- LUKE, A. (1990). Producing the literate: from psychology to linguistics. In F. CHRISTIE (Ed.), *Literacy in social process: papers from the inaugural Australian Systemic Linguistics Conference*. Darwin: CSLE, 83-95.
- LUKE, A. (2003). *Critical discourse analysis* (manuscrito cedido pelo autor).
- MACAIRE, D. (2000). La formation des enseignants à l'école primaire: un regard sur les activités favorisant la construction de compétences spécifiques à l'éveil aux langues dans le cadre de la polyvalence. In *Colloque de Didactique des Langues: le développement de compétences chez l'apprenant*. Université Catholique de Louvain, 27-29 Janvier 2000 (documento policopiado).
- MARCELO GARCIA, C. (1995-1999). *Formação de professoras - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora (trad.).
- MARQUILLÓ LARRUY, M. (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du Français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Les Cahiers FORELL, n° 15, Poitiers: Université de Poitiers.
- MEHAN, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- MOIRAND, S. (1993). Autour de la notion de didacticité. *Carnets du Cediscor*, 1, 9-20.
- MOREIRA, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- MORIN, E. (1999). *La tête bien faite: repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.

- MORIN, E. (2001). L'enseignement des connaissances. In A. DIAS DE CARVALHO *et al*, *Novo conhecimento, nova aprendizagem. Textos da conferência internacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 25-33.
- NONNON, E. (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant? Un exemple d'interaction maîtres-élèves en Section d'Education Spécialisée. In F. FRANÇOIS (en collaboration), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 127-212.
- NONNON, E. (1991). Que voudrait dire aider à comprendre? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension. *Spirale*, n° spécial, 4-36.
- NONNON, E. (2001). La réflexion sur l'enseignement de l'oral et ses ambiguïtés: un analyseur pour la didactique du français langue maternelle?. In M. MARQUILLÓ LARRUY (Org.), *Questions d'épistémologie en didactique du français*. Les Cahiers FORELL, n° 15, Poitiers: Université de Poitiers, 211-219.
- NÓVOA, A. (1991). Os professores em busca de uma autonomia perdida?. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Ciências da Educação em Portugal: situação e perspectivas. Actas do 1º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE, 521-531.
- PEDRO, E. (1982). *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Edições Rolim.
- PEDROSA DE JESUS, J. (2003). *Algumas razões para um debate sobre a formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.
- PERRENOUD, P. (1999). *Savoir enseigner au XXIe siècle? Quelques orientations d'une école de qualité*. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999_27.html (consultado a 01-04-2005).
- PHIPPS, A. & GONZALEZ, M. (2004). *Modern languages. Learning & teaching in an intercultural field*. London: Sage Publications.
- PORQUIER, R. (1995). Trajectoires d'apprentissage(s) de langues: diversité et multiplicité des parcours. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 98, 92-102.
- POSTIC, M. (1977-1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina (trad.).
- PRIGOGINE, I. (2000). Pluralité des futurs. Flèche du temps et fin des certitudes. In J. BINDÉ (Dir.), *Les clés du XXIe siècle*. Paris: Seuil, Editions UNESCO, 13-19.
- PUREN, Ch. (s. d.). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- PUREN, Ch. (1997). Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 105, 113-125.
- PY, B. (1993). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. *AILE*, 2, 9-24.
- ROLDÃO, M. C. (2000). *Formar professores. Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: CIFOP.
- ROLDÃO, M. C. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura?. In I. ALARCÃO (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 115-134.
- SÁ-CHAVES, I. (2003). *Relatório da disciplina Teoria e Desenvolvimento Curricular*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

- SÁ-CHAVES, I. (2004). Formação, complexidade e investigação: a tripla hélice. In T. AMBRÓSIO *et al*, *Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas/Formation et développement humain: intelligibilité de leurs relations complexes*. S. l.: MCX/APC – Atelier nº 34, 159-180.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SEARLE, J. (1975). A taxonomy of illocutionary acts. In J. SEARLE, *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SILLAM, M. (2002). Partnerships in teacher education: reciprocal and innovative dialogue. Paper presented at the *European Conference on Educational Research*, University of Lisbon, 11-14 September 2002. <http://brs.leeds.ac.uk> (consultado a 10.02.05).
- SINCLAIR, J. (2004). *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- SINCLAIR, J. & BRAZIL, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, B. & COULTHARD, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: english used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- STENHOUSE, L. (1981-1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata (trad.).
- STUBBS, M. (1983). *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Basil Blackwell.
- STUBBS, M. (1987). *Linguagem, escola e aulas*. Lisboa: Livros Horizonte (trad.).
- STUBBS, M. & DELAMONT, S. (Eds.) (1976-1979). *Explorations in the classroom observation*. London: John Wiley & Sons (3ª ed.).
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (2001). Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milénio. In I. ALARCÃO (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 97-114.
- TOCHON, F. (1990). L'improvisation bien planifiée, de la base de connaissances pédagogiques à son application. In G.-R. ROY (Ed.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en Sciences de l'Éducation*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP, 951-958.
- TOCHON, F. (1993). Comment pensent les enseignants quand ils donnent leurs cours? La nature de l'interaction: une improvisation bien planifiée. In F. TOCHON, *L'enseignant expert*. Paris: Éditions Nathan, 91-126.
- TRAVERSO, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan.
- TRIM, J. L. M. *et al* (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa (trad.).
- TUDINI, V. (2003). Éléments conversationnels du clavardage: un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance?. *Alsic-Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 6 (2). Disponible em <http://alsic.org/>. (consultado a 10.11.04).
- VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.

- VAN LIER, L. (1999). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- VIEIRA, F. (1988). *Interação verbal e negociação do saber na aula de língua estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- VIEIRA, F. (1990). Iniciativa e aprendizagem na aula de língua estrangeira. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1), 81-92.
- VIEIRA, F. (2002). Learner autonomy and teacher development: a brief introduction to GT-PA as a Learning Community. In F. VIEIRA *et al* (Orgs.), *Pedagogy for autonomy and English learning – Proceedings of the 1st Conference of the Working Group – Pedagogy for Autonomy*. Braga: Universidade do Minho, CIE.
- VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para além dos testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- VION, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.
- VYGOTSKY, L. S. (1934-1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales (trad.).
- WATZLAWICK, P., HELMICK-BEAVIN, J. & JACKSON, D. (1967-1972). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil (trad.).
- WILLEMS, G. (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Etude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques
- WINKIN, Y. (Org.) (1981). *La nouvelle communication*. Paris: Seuil.
- XAVIER, A. C. & CORTEZ, S. (Orgs.) (2003). *Conversas com linguistas*. S. Paulo: Parábola Editorial.
- ZAY, D. (1998). Reflection-practice-partnership. Questions and points of tensions in conceptualizing European perspectives. *European Conference on Educational Research*. Ljubljana, Slovenia. 17 - 20 September. <http://www.leeds.ac.uk> (consultado a 04.05.04).
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3), 49-65.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Educa.

Anexos

Anexo 1

Despacho de Criação do Curso de Mestrado em Didáctica de Línguas

Anexo 2

Despacho de Criação do Curso de Formação Especializada em Didáctica de Línguas

Anexo 3

Programa da disciplina no ano lectivo de 2004/2005

Anexo 4

Ficha de trabalho de grupo: Das competências dos sujeitos em (inter)-acção

Anexo 5

Ficha de trabalho de grupo: A tradição metodológica na investigação sobre a interacção em aula de línguas

Anexo 6

Ficha de trabalho de grupo: Uma aproximação aos chats... em contexto escolar

Anexo 7

Fotografias dos posters realizados pelos alunos

Anexo 8

Normas para apresentação escrita dos trabalhos da disciplina