

Manuscript version: Author's Accepted Manuscript

The version presented in WRAP is the author's accepted manuscript and may differ from the published version or Version of Record.

Persistent WRAP URL:

<http://wrap.warwick.ac.uk/170161>

How to cite:

Please refer to published version for the most recent bibliographic citation information. If a published version is known of, the repository item page linked to above, will contain details on accessing it.

Copyright and reuse:

The Warwick Research Archive Portal (WRAP) makes this work by researchers of the University of Warwick available open access under the following conditions.

Copyright © and all moral rights to the version of the paper presented here belong to the individual author(s) and/or other copyright owners. To the extent reasonable and practicable the material made available in WRAP has been checked for eligibility before being made available.

Copies of full items can be used for personal research or study, educational, or not-for-profit purposes without prior permission or charge. Provided that the authors, title and full bibliographic details are credited, a hyperlink and/or URL is given for the original metadata page and the content is not changed in any way.

Publisher's statement:

Please refer to the repository item page, publisher's statement section, for further information.

For more information, please contact the WRAP Team at: wrap@warwick.ac.uk.

UM OLHAR SOBRE A BIOGRAFIA EPISTEMOLÓGICA DA DIDÁCTICA DE LÍNGUAS EM PORTUGAL – EM BUSCA DE MARCAS DISCURSIVAS DO HUMANO

Ana Sofia PINHO, Joana ALMEIDA, Filomena MARTINS, Susana PINTO¹

Universidade de Aveiro
anapinho@ua.pt, jalmeida@ua.pt, fmartins@ua.pt, spinto@ua.pt

Introdução

A Didáctica de Línguas (DL), enquanto disciplina autónoma, consolidada e com identidade própria, caracteriza-se pela especificidade do seu objecto de estudo, dos objectivos e métodos de investigação, das suas interrogações e respostas (Andrade & Araújo e Sá, 1989), sendo-lhe inegável a caracterização enquanto disciplina “viva e *dinâmica* porque se encontra ainda em desenvolvimento” (Alarcão, 1991: 307, destaque original).

Enquanto ramo científico do saber com história e, portanto, com *biografia*, a DL tem-se voltado para si própria na busca de uma consolidação do conhecimento construído, de modo a transformá-lo e reconfigurá-lo em novos campos de teorização e acção. Abraçar uma perspectiva biográfica preocupada em compreender a identidade didáctica implica, no entanto, evitar a “ilusão biográfica” (Bourdieu, 1998) de uma trajectória linear, mas perspectivizar essa identidade na co-existência de enfoques situados numa rede de conexões, pautadas por dinâmicas de estabilidade e de transformação. É neste contexto que, actualmente, se tem vindo a realizar estudos preocupados em traçar os percursos de consolidação e desenvolvimento epistemológico desta área em Portugal (Alarcão et al., 2004; Alarcão et al., 2008a e 2008b; Cardoso, 2007; Sá et al. 2008).

O tema “O que é ser humano, hoje, nas nossas sociedades” serve de pretexto para lançarmos um olhar sobre a biografia epistemológica da DL em Portugal. Neste enquadramento, definimos para o presente texto os seguintes objectivos:

- reflectir sobre o *humano* como um sentido (re)emergente da educação em línguas, face a processos de internacionalização da educação e ao

¹ Reconhece-se e agradece-se a colaboração de Isabel Alarcão na concepção e elaboração deste trabalho.

renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais (Alarcão, 2008);

- explorar a biografia epistemológica da DL em busca de indícios de marcas do *humano* no discurso didáctico em Portugal, partindo de um projecto de investigação que procura meta-analisar os percursos e trajectórias deste campo disciplinar;
- antever e problematizar caminhos futuros da biografia identitária da DL, com base numa reflexão sobre as dimensões do “ser *humano*” emergentes de discurso e práticas investigativos.

1. O *humano* como sentido e imperativo da Educação em Línguas

Atentando nas configurações das sociedades actuais, no reconhecimento da diversidade e do relativismo cultural e em processos de globalização, educar para um novo contexto humano pode ser assumido como um dos grandes desafios que se colocam à escola actual, que se vê na eminência de desenvolver nos sujeitos novas referências de actuação e de aprendizagem.

Pensar-se sobre “o que é ser humano, hoje, nas nossas sociedades” implicará considerarmos a educação enquanto garante da “humanização do homem” e potenciadora da “construção do próprio sujeito”, seguindo a tradição clássica do humanismo subjectivista moderno e o neo-humanismo contemporâneo. Considerando, no entanto, que a humanização do sujeito não se poderá construir fora das relações sociais, a educação não pode deixar de ser perspectivada como um processo prático social, cujos recursos estarão ao serviço da construção de relações sociais emancipatórias assentes numa praxis capaz de organizar politicamente a sociedade, acreditando-se que é na negociação política e cultural que se funda o entendimento entre os homens (Severino, 2006a/b).

Autores como Alarcão (2001) e Freire (2001), que nos remetem para dois níveis que se vêm inter-influenciando no contexto da educação, o pessoal e o político, destacam precisamente a importância de se re-imaginarem e redesenharem novos caminhos educativos que contemplem a dimensão pessoal e a construção de um novo modo de relação do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo, o que será dizer encontrar caminhos fomentadores de aprendizagens multidimensionais. Veja-se, nesta linha, os quatro pilares básicos da Educação para

o século XXI: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos; Aprender a ser (Delors, 1996), ou a inter-compreensão, “meio e fim da comunicação humana” como um dos saberes e valores necessários à educação do futuro (Morin, 1999). Estamos, assim, perante um retorno ao valor do humano e ao reconhecimento da socialização e do respeito pelo outro como aspectos fundamentais para a construção das identidades, de uma cidadania dialógica (Giddens, 1996) e de relações de reciprocidade e de paz (Candau, s/d).

Na educação em línguas, e à luz da política linguística educativa europeia, o processo de formação humana é entendido na sua esfera de formação (inter)cultural (Byram, 2008), nomeadamente porque em educação não existe um saber-fazer linguístico desligado de implicações de valor. As línguas são, assim, perspectivadas enquanto lugares estratégicos de concretização de prioridades políticas relacionadas com o humano, assentes numa visão mais solidária das sociedades, acreditando-se no papel que poderão desempenhar no próprio desenvolvimento humano (cf. PNUD, 2004).

As línguas, espaços de aprendizagem e desenvolvimento, estarão, deste modo, ligadas a finalidades práticas ou instrumentais (relacionadas com o desenvolvimento das competências de uso da língua e a preparação para a interacção), cognitivas e formativas (agindo, nomeadamente, ao nível do treino do pensamento analítico e reflexivo), e culturais e políticas (comprometidas com a educação da personalidade dos sujeitos, com a construção de culturas de paz e o diálogo intercultural, numa intervenção em prol da compreensão internacional) (Andrade, 1997; Duarte, 2008).

Neste contexto, tomando a DL enquanto “campo disciplinar que tem como objecto de estudo a educação em línguas (maternas, estrangeiras e clássicas), nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores”⁽²⁾, importa analisar, e as concepções que emergem da própria biografia epistemológica da DL sobre o ideal de humanização e o papel das línguas nesse processo.

2. O projecto EMIP/DL: uma porta de entrada para a biografia epistemológica da DL

² Em Proposta do Projecto EMIP/DL – Didáctica de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal (POCI e PPCDT/CED/59777/2004), enviado à Fundação para a Ciência e a Tecnologia e por esta financiado. Projecto iniciado a 16/10/2006, sendo o seu *terminus* a 30/09/2009

A preocupação com o desafio da “consolidação da didáctica como campo disciplinar específico” (Alarcão, 2008) no contexto institucional em que nos movemos tem-se traduzido numa linha de investigação na qual inserimos aquela que poderá ser considerada (pelo menos neste âmbito institucional) como a primeira tentativa de caracterização do estado de arte da investigação em DL: EADL – *Ensino e Aprendizagem em Didáctica de Línguas* (Alarcão et al., 2004).

Imbuído dessa mesma motivação, o projecto *EMIP/DL – Didáctica de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal* (cf. nota 2), assume-se como um estudo de meta-análise que visa contribuir para a definição do estado da arte da investigação portuguesa em DL entre 1996-2006, “proporcionando às comunidades académicas e profissionais e aos decisores políticos, um corpo de conhecimento coerentemente sistematizado” (cf. nota 2).

Para o efeito, constituiu-se um *corpus* de análise, que se subdividiu em três *sub-corpora* distintos:

- a) *Literatura cinzenta*, que abrange dissertações de mestrado e teses de doutoramento não publicadas, apresentadas nas universidades públicas portuguesas;
- b) *Publicações resultantes de estudos empíricos*;
- c) *Publicações de índole opinativa*⁽³⁾.

A meta-análise dos textos tem sido realizada com base num instrumento analítico-metodológico MAECC/EMIP, organizado em diferentes descritores de análise. Os dados resultantes da análise destes três *sub-corpora* foram inseridos numa base de dados relacional (MAECC®/EMIP).

Dado o “reconhecimento inter pares e até público da importância da área científica designada por Didáctica das Línguas”, importa não “repousar nos resultados obtidos” (Bizarro, 2008), mas antes problematizar, indagar e questionar. É neste espírito que o projecto EMIP/DL se assume como uma porta de entrada para a biografia epistemológica da DL e, por conseguinte, para o estudo que apresentamos.

3. Em busca de marcas discursivas do humano.

3.1. Metodologia

³ Os dois sub-corpora b) e c), corpus empírico e corpus opinativo, incorporam textos publicados (em Portugal ou no estrangeiro) da autoria de investigadores portugueses que realizam a sua actividade profissional em Portugal.

Seguindo um dos preceitos da meta-análise, elegemos uma questão investigativa, orientadora do percurso analítico-descritivo, e da reflexão interpretativa e problematizadora. Esta questão é: Que indícios se podem encontrar de uma “viragem” para o *humano* na biografia epistemológica da DL, ou seja, que apontamentos ou marcas discursivas nos traz a investigação em DL sobre o papel das línguas na construção de uma educação humanista e social?

Para a prossecução dos nossos objectivos, seguiram-se vários passos. Num primeiro momento, procedemos à delimitação do *corpus*, tendo-se decidido analisar o *sub-corpus* de natureza não publicada, *literatura cinzenta*, focando-nos apenas nos resumos apresentados nas teses e dissertações.

Num segundo momento, dada a complexidade e morosidade da tarefa meta-analítica, foi necessário circunscrever os descritores contemplados no instrumento analítico-metodológico já referido, no sentido de realizar uma análise com maior profundidade. Assim, foram seleccionados os descritores “objecto de análise”, “objectivos” e “resultados (em função dos objectivos)”, assumindo-os como um ponto de partida para explorar os dados de um modo mais focalizado e direccionado.

A análise dos dados fornecidos por estes descritores foi realizada a partir de uma proposta de categorização dos “objectos de estudo” e “resultados” construída por membros da equipa do projecto, perfazendo o total de 31 categorias. No presente estudo, essas categorias foram agrupadas em 13 categorias mais latas, procurando um olhar mais global e menos espartilhado. Estas categorias encontram-se organizadas de acordo com 4 dos núcleos textuais definidos no âmbito do projecto EMIP/DL.

Discurso constituinte
1. Caracterização dos sujeitos 2. Desenvolvimento/mobilização de competências em línguas-culturas 3. Desenvolvimento de competências meta/aprendizagem 4. Gestão do trabalho didáctico 5. Interação em espaços de formação em línguas 6. Dimensão formativa da aprendizagem de línguas 7. TIC & Educação em línguas
Discurso constituinte e instituinte
8. Textos de regulação política e pedagógica (e seus diferentes objectos)
Discurso representacional
9. Representações sobre línguas, culturas e comunicação 10. Representações em educação em línguas
Meta-discurso
11. Dimensão formativa da DL 12. Dimensão investigativa da DL 13. Dimensão política da DL

Importa ressaltar que, para além de uma categorização organizada em macro e micro descritores, o processo de classificação se pautou por critérios de dupla e

mesmo tripla categorização ao nível dos “objectos de estudo” e dos “resultados”. Desta forma, procurou-se identificar o enfoque principal de cada estudo, não descurando, no entanto, os casos em que o objecto de estudo era multidimensional. Daí a existência de 204 “objectos de estudo” e 233 “resultados” para um *corpus* com 147 estudos.

Feita a breve contextualização do rumo metodológico adoptado, procedemos à descrição dos traços dominantes identificados no *corpus* seleccionado.

3.2. Análise dos “objectos de estudo” e dos “resultados” da *literatura cinzenta*

Privilegiando, nesta secção, uma atitude meta-analítica descritiva, é nosso propósito identificar os “objectos de estudo” mais frequentes das investigações que constituem o *sub-corpus* em análise, bem como explicitar os “resultados” com mais ocorrências.

3.2.1. Objectos de estudo

O que estudam, principalmente, os investigadores em DL?

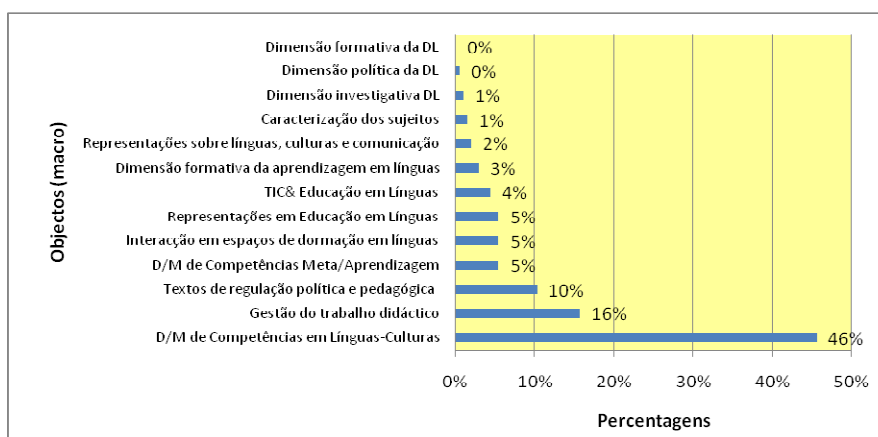


Gráfico 1 – Descritor "Objectos de estudo"

A análise dos objectos de estudo revela que uma das grandes preocupações nas investigações realizadas se centra no *desenvolvimento/mobilização de competências em línguas/culturas*, o que corresponde a 46% do *corpus* em análise. Nesta macro-categoria encontramos, por sua vez, diferentes ramificações. A grande incidência recai sobre as questões do *domínio da escrita* (expressão e compreensão) correspondendo a 52% do total do *corpus*. Salientam-se ainda estudos que se debruçam sobre a *competência linguística* (12%), as *competências*

em literatura (9%), as questões da *oralidade* (compreensão e expressão) (10%) e a *competência plurilingue e intercultural* (9%).

Em segundo lugar, verifica-se um enfoque significativo na *gestão do trabalho didáctico* (16%), seguido de investigações que elegem como objecto de estudo a análise de *textos de regulação política e pedagógica* (10%), ou seja, textos que regulam a prática pedagógica ao nível da sala de aula (manuais, planificações ...) (85%) e textos que analisam textos oficiais, reguladores do ensino de línguas (15%).

Já 7% dos estudos elegem as *representações* quer num contexto mais amplo das línguas, culturas e comunicação, quer no contexto específico da própria educação em línguas. Neste último caso, importa salientar que 46 % destas representações incidem sobre a gestão do trabalho didáctico, enquanto 27% focalizam a aprendizagem das línguas.

Por fim, destacamos o desenvolvimento/mobilização de *competências meta* e de *aprendizagem* que preenche 5% dos estudos, subdividindo-se em competências meta-cognitivas/-processuais (73%) e competências meta-linguísticas/-verbais (27%).

3.2.2. Resultados (em função dos objectivos das investigações)

O descritor “resultados” aponta para tendências e enfoques semelhantes aos dos objectos acima descritos, algo que se poderá justificar pela estreita relação entre eles e, assim, a existência de interfaces.

Quais os resultados emergentes na investigação em DL?

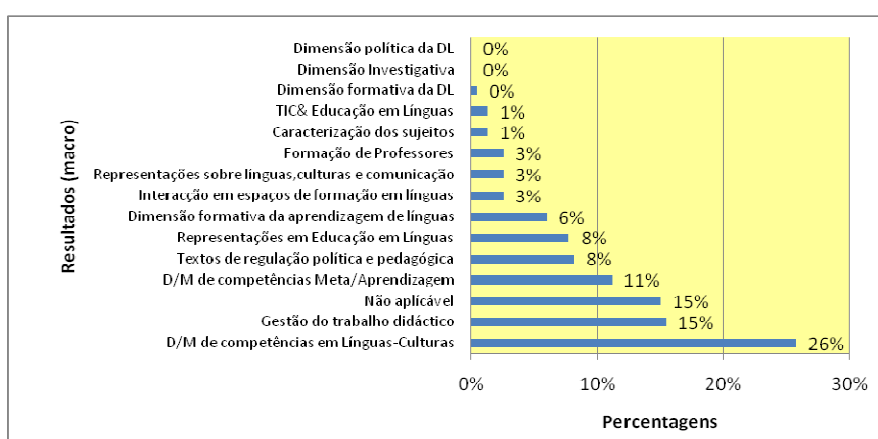


Gráfico 2 – Descritor "Resultados"

Ocupando o lugar cimeiro nas macro-categorias estabelecidas para os “resultados”, o *desenvolvimento/mobilização de competências em línguas-culturas*

representa 26%. À semelhança do descritor “objecto de estudo”, dá-se especial importância a *questões da escrita* (47%), em particular na língua materna, encontrando-se o desenvolvimento de competências de compreensão escrita (leitura) (35%) e de expressão escrita (12%) em lugar de destaque. A *competência linguística* assume igualmente relevo com 13%. Já as *questões da oralidade* (expressão e compreensão), quando analisadas conjuntamente, corporizam 15% do *corpus*, seguidas da competência plurilingue e intercultural (10%) e das competências em literatura (7%).

Em segundo lugar, surgem textos cujos resultados se situam na *gestão do trabalho didáctico* (15%). Segue-se a categoria *desenvolvimento/mobilização de competências meta* com 11%, dos quais 69% remetem para competências metacognitivas e de aprendizagem e 31% para competências metaverbais. Os *textos de regulação política e pedagógica* surgem em quarto lugar com 8% em *ex aequo* com as *representações sobre educação em línguas*. De seguida, surge a *dimensão formativa da aprendizagem de línguas* (6%)⁽⁴⁾.

Identificadas as coordenadas básicas do(s) projecto(s) de educação linguística subjacente(s) às investigações, isto é, os interesses que impulsionaram o espírito inquiridor dos investigadores em DL e os resultados obtidos nesses empreendimentos, passamos à sua interpretação.

3.3. Discussão dos resultados – em busca de interpretações

Face aos resultados apresentados, ressalta a ideia de uma concepção mais abrangente e multidimensional de educação em línguas e da comunicação, remetendo-nos para aspirações educativas assentes na dialéctica sujeito/sociedade.

A preocupações “tradicionais” ligadas ao desenvolvimento linguístico do sujeito vêm juntar-se interesses investigativos que, ultrapassando aspectos técnicos e instrumentais, contemplam e preservam uma dimensão humanista da educação em línguas, fortemente ligada a uma dimensão política, social, cultural e ética.

A grande presença das competências (tendencialmente, a desenvolver pelos alunos) no discurso investigativo em DL não deixará de estar ligada à preocupação actual com a identificação e definição de *competências-chave* na educação,

⁴ De destacar que, de um total de 147 teses e dissertações, uma fatia de 15% corresponde a casos em que os resultados não foram explicitados. Tal justifica-se pelo facto de esta análise se basear nos respectivos resumos, em alguns dos quais a descrição dos resultados não se verifica.

entendidas como “life-skills” (Sá et al., 2008) a desenvolver pelos cidadãos numa sociedade baseada no conhecimento (Comissão Europeia, s/d). Esta preponderância nas direccionalidades investigativas poderá ser já um indício da passagem a um paradigma centrado na aprendizagem (Yilmaz, 2008), que vem conferir *centralidade ao aluno* no processo de formação linguística, numa lógica mais autonomizante, conferindo ao professor o papel de mediador das aprendizagens. Pensamos que tal traduzirá uma educação preocupada com o *humano*, na linha de um paradigma que vem recuperar o sujeito como um elemento-chave nos processos do pensar, do conhecer, do agir e do interagir (profissional, comunicativo, etc.).

O grande peso das questões da leitura e da escrita indiciam a preocupação com o conhecimento e domínio da própria língua(gem) e questões de literacia (um saber-ler e um saber-escrever, Cuq, 2003: 157-158), uma tendência que ganha ainda mais consistência se perspectivada à luz de novos modos de socialização e uso da linguagem, proporcionados pela comunicação ciberespacial (chats, fóruns, hipertextos, ...). A categoria “TIC & educação em línguas”, apesar de percentualmente pouco significativa, indicia a presença dos contributos destes espaços comunicativos, aproveitados como ferramentas pedagógicas, no desenvolvimento das competências de escrita e leitura.

Estas preocupações situam-se numa perspectiva antropológica, fundacional de uma educação humanista (Severino, 2006a/b), já que a leitura e a escrita expandem as possibilidades de experiência humana. A importância desta multiplicidade sai reforçada à luz da investigação preocupada com as competências ligadas à oralidade, dando-se a perceber a relevância de se preparar os sujeitos para relações directas com os outros como fonte de experiência, de aquisição de significado e de “capital cultural” essencial para o seu desenvolvimento (Gimeno, 2003: 52).

No contexto de uma sociedade de aprendizagem e da eleição de *aprender a aprender* como um dos pilares da educação do século XXI, o aumento percentual de 5% (objectos) para 11% (resultados) no que se refere a meta-competências poderá ser indicadr de uma consciência investigativo-educacional que, ainda que relativamente recente, percebe a relevância destas no desenvolvimento dos sujeitos numa lógica de articulação com as competências de linguagem (cf. Sá et al., 2008).

Face a este indício, concluímos, portanto, que ser humano, hoje, implicará o desenvolvimento de capacidades de transferência fundadas na consciência do carácter situado e transferível do conhecimento (linguístico, processual, conceptual, ...), capacidades de organização do conhecimento e da aprendizagem, e consciência do que se pode fazer com esses conhecimentos e competências verbais (Fourez et al., 2008: 250-256). Trata-se, assim, de um sujeito capaz de tomar a própria aprendizagem em línguas como objecto de reflexão e gestão emancipatória e autonomizante.

De realçar nesta análise a presença de investigações relacionadas com uma *dimensão política e humana* configuradora da DL actualmente (Alarcão et al., 2008b), com novas competências e valores. Essas marcas situam-se na esfera da competência plurilingue e intercultural, das representações, do sócio-afectivo, motivacional e atitudinal, e da dimensão formativa da aprendizagem de línguas.

Com efeito, numa perspectiva humanista, a aquisição de capacidades de linguagem (de compreensão, expressão e interacção) e de aprendizagem não aumenta automática e necessariamente atitudes positivas face aos outros, nem combate perspectivas etnocêntricas e linguacêntricas. Destaca-se, assim, a correlação entre a preparação para a vida e para viver em comunidade e a formação da personalidade dos sujeitos-cidadãos.

A potencialidade *formativa* das línguas surge, deste modo, associada à função estruturante da linguagem e à construção da identidade pessoal e sócio-cultural dos sujeitos, ao autoconhecimento, a capacidades sociais e de negociação, a questões axiológicas, à consciencialização da diversidade e construção de disponibilidades positivas para a comunicação intercultural e plurilingue, ao desenvolvimento cultural dos sujeitos e à formação das mentalidades. Neste âmbito, enfatiza-se o trabalho com os fenómenos representacionais (relativamente a línguas, culturas, povos), dado que, enquanto constructos experienciais e interpretativos, componentes do pensamento (Dabène, 1997), são entendidos como determinantes na construção da compreensão do mundo e no envolvimento do sujeito nos processos de construção da comunicação e da aprendizagem, ao proporcionarem uma “linguagem da prática” para aqueles que os constroem.

O trabalho em torno destas questões desenrola-se a partir de valores como plurilinguismo, interculturalidade e intercompreensão, temas que têm ganho o seu

espaço no contexto educativo e investigativo nacional (cf. ainda Alarcão et al. 2004; Alarcão et al., 2008a e 2008b), indiciando a importância do desenvolvimento de outras competências interpessoais e de linguagem (perspectivadas num *continuum* linguístico e, portanto, mais globais, flexíveis, dinâmicas e individualizadas) (Alarcão et al., 2004). Assiste-se, assim, à permeabilidade da investigação em DL a questões actuais de política linguística (uma área com a qual esta área disciplinar tem vindo a estabelecer relações de proximidade, cf. Alarcão, 2008; Byram, 2008).

Neste panorama, não será de estranhar a saliência que questões do trabalho didáctico (gestão e representações) ganham nos textos analisados. Ainda que em segundo lugar, a ênfase em questões que se prendem com a esfera de acção do professor não deixa de ser exemplificadora do papel central que se reconhece a este actor educativo, ao seu pensamento e acção na concretização de um projecto de educação humanista (cf. Sanches & Jacinto, 2004). Além disso, a atenção dada aos textos de regulação pedagógica (ao nível da sala de aula) no *corpus* em análise (85%-O e 83%-R) corrobora esta preocupação com a regulação da acção didáctica, a partir dos seus instrumentos de trabalho. A análise vem, conseqüentemente, revelar que, não obstante a centralidade do aluno, não é possível um apagamento da figura do professor (Alarcão et al., 2004), pelo que a formação linguística do aluno requer uma atenção particular com a formação didáctica do professor de línguas, campo prioritário da investigação, intervenção e reflexão em DL (Alarcão et al., 2004).

Estas conclusões parecem-nos relevantes particularmente se interpretadas à luz (i) da difícil permeabilidade dos contextos escolares (Janin, 2008) e das práticas de sala de aula a temáticas mais directamente associadas com o *humano*, decorrente de um desfasamento entre a investigação educacional e a prática docente; (ii) a necessidade de uma formação de professores que se preocupe em preparar os professores para gerir, ensinar e promover a diversidade, nomeadamente através de processos de auto e co-descoberta da plurilinguagem de cada um (Martins, 2008; Pinho, 2008).

Tendo por referência a reflexão até agora realizada, o que podemos dizer sobre “o que é ser humano, hoje, nas nossas sociedades”?

Diríamos que se trata de um sujeito *plural e migrante*, portador de *alteridade*, com experiências múltiplas fruto das diversas comunidades em que vai participando

na sua trajectória de aprendizagem e formação. Nesta acepção, falamos de um sujeito-duplo (aluno e professor, este aqui com uma dupla capacidade, a de aprender e ensinar, dando-se conta da homologia entre as competências do aluno e as do professor), construtor de sentidos numa perspectiva multidimensional, representada na seguinte figura:



Figura 1 – Dimensões do "ser humano, hoje" ⁽⁵⁾

Com base nas narrativas investigativas e educativas que procurámos traçar, concluímos, portanto, que uma educação em línguas de teor humanista traz implicações epistemológicas que passam por colocar em rede os diversos saberes, competências e disponibilidades que se espera que os sujeitos desenvolvam, numa concepção global, complexa (porque compreende as interacções) e multidimensional do ser humano (ao nível do saber, do pensar e do agir com) (Fourez et al., 2008). Nessa óptica, as transversalidades e tendências encontradas neste estudo corresponderão a várias narrativas (Gimeno, 2003), ou seja, a enfoques e motivos de interesse relacionados com as finalidades da educação em línguas que constituirão o projecto de educação linguística e a utopia humana que nela se perseguirá.

Esta "educação em constelação" é visível nos objectos de estudo cruzados, interligados e plurais das investigações analisadas, um sinal da complexidade que representa a educação linguística e cultural do sujeito-cidadão actual, e da compreensão de que o fenómeno educativo e de desenvolvimento humano se percepção melhor quando os olhares se potenciam e combinam. Importará sermos

⁵ De notar também a presença da figura do investigador neste corpus, apesar de os dados não nos permitirem traçar a sua caracterização.

capazes de identificar em cada uma destas narrativas o seu poder transformacional na esfera do *humano*.

3.4. Antecipando caminhos no percurso biográfico-epistemológico da DL em Portugal

A vitalidade biográfico-epistemológica da DL, que lhe confere um carácter eminentemente *prospectivo*, reside na sua natureza fundacional como “disciplina de acção” (Alarcão, 2008). Assim, a DL não pode deixar de se alimentar do meta-conhecimento alcançado para perceber a intervenção no terreno social das suas incursões (sejam elas de teor mais investigativo, didáctico, formativo ou reflexivo).

Consideramos, por isso, que não poderíamos terminar sem anteciparmos algumas das trajectórias que nos parecem relevantes face aos resultados do presente estudo, iluminados por uma perspectiva humanista e teleológica:

- Face à *dimensão política* assumida como inerente à natureza da DL (Alarcão et al., 2008b), será relevante desenvolver estudos que explicitem melhor as implicações desta esfera ideológica, nomeadamente que levem à compreensão da articulação entre políticas e práticas (formativas, didácticas, investigativas);
- Assumindo o professor de línguas como um sujeito da DL, importará que esta desenvolva percursos investigativos e formativos que permitam alcançar uma melhor compreensão da contribuição e do lugar que esta área disciplinar poderá (e deverá) ter na formação e no desenvolvimento profissional docente;
- Dado que 42% dos objectivos investigativos se situam na esfera da *compreensão* (distribuindo-se somente 8% pela esfera *intervenção* ou 39% quando este descritor se cruza com outros), parece-nos fulcral que a DL, face ao seu estatuto científico-social e de disciplina acção, vá mais além e desenvolva uma efectiva lógica de intervenção, também ao nível dos objectivos das futuras investigações, concretizando assim uma perspectiva espiralada e dialógica de compreensão, intervenção e avaliação (surgindo esta última com 8% enquanto categoria simples ou 22% quando cruzada). Neste sentido, mais facilmente se criarão articulações entre o plano didactológico (discurso teórico e investigativo) e o plano didáctico (prático) e se constituirão processos de interacção entre os diversos actores na construção do saber em DL;

- Não podemos terminar sem destacar a pouca representatividade de investigações cujo foco de reflexão se situa no que designámos de meta-discurso, nas dimensões da DL, um indício de que a reflexão a este nível é ainda jovem, particularmente na esfera das investigações realizadas para obtenção de graus académicos. Pensamos, portanto, que uma viragem para as meta-teorias (van der Maren, 1996) potenciará a consolidação de uma identidade didáctica assente numa capacidade de interacção consigo mesma, de releitura da sua biografia experiencial e de construção de teorias-práticas-conceptuais (Alarcão, 1993).

Referências

- ALARCÃO, I. (1991). A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In Martins et al., *Actas do 2.º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, I. (1993). 'Formar-se para formar', *Aprender*, 15, pp. 19-25.
- ALARCÃO, I. (2001). 'Intercompreensão e cidadania europeia. Reflexões a propósito dos novos programas de Inglês para o Ensino Secundário', *Intercompreensão*, 9. Edições Colibri/ESE de Santarém, pp. 53-63.
- ALARCÃO, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In R. Bizarro (org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?*. Porto: Areal Editores, pp. 10-14.
- ALARCÃO, I. (coord.) et al. (2004). 'Percurso de consolidação da didáctica de línguas em Portugal', *Investigar em Educação*, 3, pp. 237-302.
- ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., ARAÚJO e SÁ, M.H. & MELO, S. (2008a). 'De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues: observation d'un parcours épistémologique', *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5 (documento policopiado).
- ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., ARAÚJO e SÁ, M.H., MELO, S. & SANTOS, L. (2008b). 'De onde vens e para onde vais, Didáctica de Línguas? Intercompreensão e plurilinguismo como (re)configuradores epistemológicos?' Texto de comunicação apresentada no Colóquio "Intercompreensão em 2008: O que está a mudar na aula de línguas", ESE de Santarém, 26 de Setembro de 2008.
- ANDRADE, A. I. (1997). Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao Português Língua Materna. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (1989). 'Didáctica e formação em didáctica', *Inovação*, 2 (2), pp. 133-143.
- 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 (1-29), pp. 149-168.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. (2002). "Percurso em didáctica – a sedução das práticas". In *Anais do XI ENDIPE – Igualdade e diversidade na educação*. Goiânia, Goiás/Brasil (CD-Rom).
- BIZARRO, R. (2008). O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos. In R. Bizarro (org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?*. Porto: Areal Editores, pp. 82-90.
- BOURDIEU, P. (1998). A ilusão biográfica. In M. Ferreira & J. Amado, *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, pp. 183-191.

- BYRAM, M. (2008). 'Policies and politics in European language teaching', *Revista Intercompreensão*, 14, pp. 11-31.
- CANDAU, V. (s/d). Educação, direitos humanos, currículo e estratégias pedagógicas, www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_6_vera_candau_edh.pdf (15/12/2008).
- CARDOSO, A. P. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa.
- CARDOSO, T. (2007). *Interacção verbal em aula de línguas; meta-análise da investigação em Portugal entre 1982 e 2002*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COMISSÃO EUROPEIA (s/d). *Key competences in the knowledge based society. A Framework of eight key competences*. s.l.: Directorate General for Education and Culture.
- CUQ, J.-P. (2003). Littéracie. In *Dictionnaire de didactique du Français*. Paris: Clé Internacional, pp. 157-158.
- DABÈNE, L. (1997). Les images des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, pp. 17-23.
- DUARTE, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FOUREZ, G. (dir.), MAINGAIN, A. & DUFOUR, B., M. (2008). *Abordagens didácticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FREIRE, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. Coleção Questões da Nossa Época, vol. 23. São Paulo: Cortez (6.º ed.).
- GIDDENS, A. (1996). *Para além da esquerda e da direita*. São Paulo: UNESP.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.
- JANIN, P. (2008). L'intercompréhension dans une politique francophone du plurilinguisme. In V. Conti & F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp.53-78.
- MARTINS, F. (2008). Formação para diversidade linguística – um estudo com futuros professores do primeiro ciclo do ensino básico. Tese de doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MORIN, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PINHO, A. S. (2008). Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas. Tese de doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PNUD (2004). *Relatório para o desenvolvimento humano 2004 – Liberdade cultural num mundo diversificado*. Lisboa/Queluz: Mensagem.
- SÁ, C., CARDOSO, T. & ALARCÃO, I. (2008). 'Relations between teaching and learning. Evidence from a meta-analysis of Language Didactics research', www.leeds.ac.uk/educol/documents/175405.pdf (15/12/2008).
- SEVERINO, A. (2006a). 'Apresentação', *Educação & Pesquisa*, 32 (3), pp. 533-537.
- SEVERINO, A. (2006b). 'A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação', *Educação & Pesquisa*, 32 (3), pp. 619-634.
- SANCHES, F. & JACINTO, M. (2004). 'Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações', *Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 3, pp. 131-233.

DELORS. J. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa.

VAN DER MAREN, J-M. (1996). *Méthodes de Recherche pour l'Éducation*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

YILMAZ, (2008). 'Social studies teachers' views of learner-centered instruction', *European Journal of Teacher Education*, 31(1), pp. 35-53.