

A CONSTITUIÇÃO DA ÁREA DISCIPLINAR DE DIDÁCTICA DAS LÍNGUAS EM PORTUGAL

Isabel Alarcão

ialarcao@ua.pt

Universidade de Aveiro (Portugal)

Resumo. A Didáctica de Línguas assumiu, nos últimos trinta anos, em Portugal, uma visibilidade que justificou a sua constituição como área disciplinar, institucionalizada no contexto do ensino superior. Numa visão pessoal e experiencial, embora filtrada por outras opiniões e conclusões de alguns estudos, pretende-se contextualizar a situação da sua emergência, traçar o percurso do seu desenvolvimento e referir algumas questões problemáticas. Assinala-se a sua ligação matricial à Linguística Aplicada e a sua progressiva autonomização e construção de identidade à medida que a compreensão do seu objecto de estudo revelava a pertinência de se interpelarem outras áreas disciplinares para obter respostas para as perguntas que a Didáctica de Línguas ia identificando como as suas próprias questões de pesquisa. Refere-se a dimensão formativa da disciplina na sua interligação com a prática docente e a formação de professores, mas salienta-se também o desenvolvimento da investigação proporcionado por um contexto nacional de “florescimento” científico. Reconhece-se o impacto dos fenómenos de informatização e globalização, nomeadamente a influência da integração de Portugal na União Europeia. No percurso epistemológico da disciplina sinaliza-se a diluição de algumas “fronteiras” interlinguísticas, interdisciplinares e interprofissionais, e a abertura da Didáctica de Línguas a novas esferas de acção didáctica; mas não deixa de se alertar para os riscos de uma abertura exagerada com eventual perda de identidade. A terminar, apresenta-se, em síntese, um quadro conceptual, potencial organizador de uma caracterização histórico-epistemológica, mais aprofundada, desta área disciplinar.

Palavras-Chave: Didáctica de Línguas, Linguística Aplicada, Formação de professores, Tríplico didáctico

Abstract: The visibility gained by Language Didactics in Portugal in the past thirty years has justified its constitution as a disciplinary field institutionalised within higher education. Built on a personal and experiential view, though filtered by other perspectives and conclusions in a number of studies, this text aims at establishing the context for the emergence of the area as such, describing its development trajectory and raising some problematic issues. The relation that originally connected the area to Applied Linguistics is pointed out, as well as the gradual process that led to its autonomy and the construction of a disciplinary identity. This process is presented as one that developed as the understanding of the research object revealed the interest in creating articulations with other domains, in order to obtain answers to questions that Language Didactics identified as its own. The formative dimension of the discipline is

addressed in its relation to teaching practice and teacher education; but the development of research allowed by the scientific blooming in the national context is also underlined. The impact of phenomena related to the advances of information technologies and to globalisation is recognised, namely the effects that resulted from the integration of Portugal as a member in the European Union. Other signs of transformation in the epistemological journey of the discipline are acknowledged, identifying interlinguistic, interdisciplinary and interprofessional frontiers that tend to fade and revealing Language Didactics as a field that opens to new spheres of action; still, there are warnings against uncontrolled openness that could lead to loss of identity. At the end, a conceptual framework is presented, as a summary and a possible organiser of a deeper historical and epistemological characterisation of this disciplinary field.

Key-Words. Language Didactics, Applied Linguistics, Teacher education, Didactic triptych

1 - Introdução

As áreas disciplinares têm o seu período de gestação, desenvolvimento, amadurecimento e consolidação. Nesse percurso epistémico buscam a sua identidade, aspiram à emancipação, procuram a clarificação do seu lugar na teia complexa dos saberes enquanto interagem com as transformações sociais, políticas, culturais e económicas que marcam também o curso da história.

Podemos afirmar que a Didáctica das Línguas (doravante referida como DL e englobando, para além da língua, as dimensões da literatura e da cultura) em Portugal, nos últimos 30 anos aproximadamente, encaixa neste percurso. Compreender os caminhos percorridos implica “seguir-la” no tempo, descrever os contextos da sua emergência e desenvolvimento, identificar precursores que lhe antecederam, desvendar perspectivas, contributos, actores, interações e processos de construção epistemológica. Foi esse o objectivo - de caracterizar “biográfica” e “topograficamente” a disciplina - que defini para esta minha contribuição, convidada, para o primeiro número da Revista *Linguarum Arena* que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto em boa hora decidiu lançar, reflexo da atenção que há vários anos vem dedicando a esta área de saber teórico e de intervenção prioritária na formação de professores.

Tendo, eu própria, desempenhado o papel de actora neste palco, não será de estranhar que o presente texto esteja imbuído de uma dimensão experiencial que, contudo, racionalizei através do confronto com outras opiniões e com o resultado de dois projectos de investigação, recentes, sobre a caracterização da DL em Portugal¹.

¹ Estudo conhecido como EADL (“Estado da Arte em Didáctica de Línguas”), encomendado pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, que coordenei e de que resultou um artigo de síntese (cf. Alarcão, I. e colaboradores, 2004) e Projecto EMIP (“Um estudo meta-analítico da

Para efeitos desta apresentação, considerarei a DL na sua globalidade, sem a indexar a nenhuma língua específica, embora reconheça a sua especificidade por grupos afins (línguas maternas, línguas estrangeiras, línguas clássicas) e até a sua especificidade individual. E, apesar de reconhecer que o conceito de DL tem vindo a sofrer transformações, tomarei como referente a concepção de DL adoptada no projecto de investigação EMIP referido na nota 1: “campo disciplinar que tem como objecto de estudo a educação em línguas (maternas, estrangeiras e clássicas), nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores”.

Foi sobre este objecto de estudo e de formação que, nos finais dos anos 70, se debruçaram os primeiros professores de Didáctica das várias línguas (também por vezes designada por Metodologia de Ensino de...), quando estas disciplinas começaram a ser leccionadas nas Universidades e, na década seguinte, também nas Escolas Superiores de Educação, entretanto criadas. Podemos dizer que estávamos perante um contexto indutor da emergência da Didáctica como área disciplinar, situação que se aplicava não apenas às Línguas, mas também a outras disciplinas.

2 - O contexto de emergência e seus antecedentes

A Linguística Aplicada foi, sem dúvida, o antecedente teórico mais influente na emergência da DL e não é justo fazer a história da DL em Portugal sem reconhecer a existência de “precursores”² que abriram caminhos de formação linguística com incidência no ensino e foram frequentemente referidos nas bibliografias dos primeiros programas de DL e nas publicações dos primeiros didactas.

Mas o contexto determinante relaciona-se com a premente necessidade, sentida nos anos 70, de formar professores para os ensinos básico e secundário (na actual designação). Algumas instituições do ensino superior, com destaque, neste caso, para a iniciativa tomada pelas chamadas Universidades Novas, decidiram assumir claramente a formação inicial de professores como uma das suas prioridades. E os currículos de formação passaram a incluir obrigatoriamente as já referidas disciplinas de Didáctica de... ou Metodologia do Ensino de...

Na grande maioria dos casos, a leccionação destas disciplinas foi confiada a professores das escolas, entretanto chamados a assumirem essas funções, muitos dos quais vieram posteriormente a realizar pós-graduações e a integrar os quadros das

investigação em Portugal”), coordenado por Maria Helena Araújo e Sá e Isabel Alarcão (Projecto POCI e PPCDT/CED/59777/2004, financiado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER e pelo PPDCT) (cf. Alarcão, I. & Araújo e Sá, M.H. em publicação).

² Entre outros, João Malaca Casteleiro, Fernanda Irene Fonseca, Joaquim Fonseca, Emília Ribeiro Pedro, Maria Emília Ricardo Marques, Manuel Gomes da Torre. Embora noutro campo, é de registar também a influência de Vitor Aguiar e Silva.

instituições do ensino superior. Confrontados com as exigências de “construir” e afirmar uma disciplina de nível superior, desenvolveram as suas reflexões em função de dois alicerces de referência: por um lado, a sua prática profissional como professores de línguas e, por outro lado, o estudo de autores, nacionais e estrangeiros, que, à época, se situavam predominantemente nos domínios da Linguística Aplicada e da Psicologia, nomeadamente da Psicolinguística, tendo as primeiras reflexões e investigações de carácter didáctico surgido na confluência destas duas disciplinas e na interacção com as Ciências da Educação que, então, começavam a marcar terreno no contexto nacional. Pela pertinência da opinião relativamente ao papel que a reflexão sobre a experiência tem tido na construção do saber científico, ouçamos a voz de Besse, um analista do desenvolvimento da DL:

L’histoire de la plupart des sciences montre que ce type de méta-discours sur les “outils” plus ou moins élaborés par les praticiens d’un domaine donnée, est une étape nécessaire - même si elle n’est pas suffisante – à l’émergence d’un savoir quelque peu scientifique (Besse 1986: 8-9).

A análise dos primeiros programas revela os temas que os professores de Didáctica consideravam relevantes na preparação para o exercício da profissão, a saber:

o conhecimento da matéria - a língua, a comunicação; o conhecimento dos alunos - processos e teorias da aprendizagem, motivações e atitudes face a língua; o conhecimento de formas de selecção e ordenação dos conteúdos no tempo e no espaço, de formas de definição de objectivos, de práticas de ensino ou de estratégias (Andrade, Moreira, Sá, Vieira & Araújo e Sá 1994:56)³.

Percebia-se nestes programas uma reflexão sistematizadora, com finalidades formativas, sobre aquilo que se fazia e dizia (ou poderia fazer-se e dizer-se) na aula de línguas. Evidenciava-se um discurso sobre a acção interactiva do professor, ou seja, sobre aquilo que, em 1994, designei como “a dimensão profissional da Didáctica” para a distinguir das outras dimensões do “tríptico didáctico” a que, mais à frente, aludirei.

No sentido de proporcionar à leccionação uma base científica, recorria-se a teorias linguísticas e psicolinguísticas como, por exemplo, à linguística contrastiva ou à gramática generativa de Chomsky, para justificar determinadas metodologias ou processos didácticos, conferindo a estes saberes uma dimensão aplicacionista e aceitando a perspectiva de se olhar a aula de línguas a partir do exterior.

³ A citação refere-se a um estudo em que foram analisados 35 programas de DL recolhidos em 16 instituições do ensino superior português. Dado que o estudo foi publicado em 1994, seria interessante actualizá-lo, pelo que aqui deixo esta sugestão.

3 - A fase de afirmação da Didáctica curricular e o seu papel na formação inicial de professores

Por didáctica curricular – outra das dimensões do tríptico didáctico atrás referido - entende-se a didáctica que se ensina em espaços de formação graduada e pós-graduada. Foi esta dimensão que, nos finais dos anos 70 e inícios dos anos 80, mereceu a atenção dos professores de Didáctica. Afirmar e institucionalizar cientificamente uma disciplina de Didáctica no espírito universitário dessa época não foi tarefa fácil. Eram muitos os

FANTASMAS que existiam na cabeça das pessoas e despertavam nelas receios [...] Vinham dos que, não sendo professores de Didáctica, temiam o desconhecido, mas encontravam-se também nos que, sendo-o, se sentiam inseguros num campo de actuação que buscava ainda a sua identidade. (Alarcão 1991:300).

Recordemos os fantasmas que, na época, identifiquei: os receios sobre os efeitos perversos de uma disciplina considerada normativo-prescritiva; a noção de desperdício pela presença, nos currículos de formação, de uma Didáctica específica para cada disciplina; o carácter a-científico atribuído à Didáctica; a ideia de que a Didáctica trivializava o saber, era reducionista e fragmentária; a concepção de que os professores de Didáctica eram uns teóricos e acreditavam que vinham salvar o processo educativo; o medo de que a Didáctica se autonomizasse das disciplinas nobres a que estava associada; a excessiva pluridisciplinaridade no perfil desejado dos professores de Didáctica.

Assistiu-se, então, a um esforço para pensar a DL na sua dimensão curricular e definir o seu papel na formação inicial de professores. Levantavam-se questões como: qual a relação entre a didáctica curricular (que se ensina) e a didáctica profissional (que os professores praticam)? Qual o papel da investigação no ensino da didáctica? Quais os objectivos da disciplina? Qual a sua relação com as outras disciplinas curriculares e com o estágio pedagógico? Quais os conteúdos a privilegiar? Quais as estratégias de formação e avaliação? Qual o perfil e a formação do professor de DL?

Estas questões não se colocavam apenas aos professores de DL, mas a todos os professores de Didáctica, pelo que a reflexão assumiu um carácter transversal e desafiou a realização de encontros científicos alargados que não poderemos deixar de referir pela influência que tiveram e pelo papel que neles desempenharam os professores de DL.

Se esses temas de meta-didáctica estão ainda praticamente ausentes nas Actas do 1º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino⁴, realizado na Universidade de Aveiro, em 1988, o mesmo não se verifica na análise das Actas do 2º Encon-

⁴ Andrade & Araujo e Sá (2001) referem que os temas apresentados neste 1º Encontro visavam, em grande parte, a análise de manuais, programas e propostas metodológicas numa perspectiva da DL que as autoras denominam de “instrumental”.

tro, realizado na mesma universidade, em 1990. A própria nota editorial dá conta da organização deste encontro em redor de três temas, sendo um deles “Formação em Didáctica. A Didáctica curricular” e os outros “Investigação em Didáctica” e “O professor de Didáctica”.

Foi nesse Encontro que caracterizei a disciplina de Didáctica como analítica, racional, de interface, de síntese, integradora, investigativo-heurística, reflexiva, meta-cognitiva, construtivista, transformadora, inovadora, projectiva, clínica, praxeológica, consciencializadora, metapraxeológica, interactiva, prospectiva, selectiva e formativa.⁵ Esta caracterização (que veio a ter uma grande influência a avaliar pelo número de vezes que foi referida e comentada) apontava para objectivos, estratégias de formação e de avaliação, relação dos conteúdos com os saberes de referência e com a prática profissional. Fui mais ambiciosa ao afirmar que a Didáctica era já uma disciplina autónoma, com uma dimensão institucional e científica e revelando uma dinâmica de desenvolvimento.

Na mesma linha de pensamento se situa a definição apresentada por Andrade *et al* (1994) depois da realização da análise dos programas das disciplinas de DL a que acima me referi:

uma disciplina teórico-prática, integradora de saberes pluri-disciplinares, interpretativa (porque espaço de descrição/explicação do ensino/aprendizagem), exploratória (porque espaço de reconstrução do saber pedagógico) e que deve promover um ensino analítico e reflexivo (enquanto espaço de teorização pessoal sobre o ensino/aprendizagem, mais do que de ensinamento de quais as normas de um bom ensino) (Andrade *et al* 1994:21).

Abandonava-se uma concepção aplicacionista e normativa da DL e desenvolvia-se uma DL intervencionista, centrada na reflexão indagadora sobre os problemas reais observados na sala de aula. Perspectivava-se um olhar focalizado sobre o âmago da acção didáctica: interacção entre professor e alunos com vista à aprendizagem de línguas.

As reflexões em redor da didáctica curricular não podiam ser desligadas do próprio objecto da DL, entendido na globalidade da sua área de saber. O que era afinal a DL, qual a sua epistemologia, qual a sua relação com as outras áreas do saber e com a realidade profissional? E também não podiam ser realizadas sem referência a autores estrangeiros mergulhados na mesma problemática. O destaque vai, neste caso, para a influência de Robert Galisson⁶, que abordou a autonomização da DL, assunto sobre o qual falarei na secção seguinte.

⁵ Para explicitação das dimensões, ver Alarcão 1991: 306-307.

⁶ Besse, Coste, Dabène, Porquier e, mais tarde, Puren, são outros autores que abordaram as questões epistemológicas da DL e se encontram frequentemente citados pelos didactas portugueses. Cabe aqui também uma referência à conceptualização feita pelos alemães e ao intercâmbio com Henrici, da Universidade de Bielefeld, um dos expoentes dessa conceptualização. É interessante relembrar que, já em 1972, M. Dabène afirmava que a DL tinha de deixar de ser um campo de aplicação para se constituir como disciplina autónoma, com a sua própria problemática, focada

4 - Em busca da identidade e do seu posicionamento em relação a outros saberes e outras áreas de acção.

Com Galisson aprendemos a pensar a DL como uma área de construção de saberes científicos e de intervenção profissional específica, em crescente autonomização em relação à Linguística, mesmo à Linguística Aplicada, preocupada fundamentalmente com o **que** ensinar: a língua e o seu funcionamento. Reconhecia-se, porém, a pertinência de outros saberes para além do que ensinar. À medida que se tomava consciência das necessidades de **como** ensinar, **a quem, onde** e **quando, porquê** e **para quê** recorria-se aos contributos de outras ciências (da linguagem, da educação, da psicologia, da sociologia). Libertada da dependência exagerada da Linguística Aplicada e após alguma indefinição causada por uma certa heterogeneidade pluridisciplinar e multi-referencialidade (Sequeira 1994), Galisson definia a relação da DL com as outras disciplinas como uma relação “d’appoint” e não de “référéncé” e salientava a sua noção de “transversalidade” no que o ensino e a aprendizagem das várias línguas e culturas têm de comum, não obstante o respeito pela sua especificidade. Outro elemento caracterizador da DL apontado por Galisson era uma “démarche” didactológica, heurística, centrada na acção profissional no sentido de identificar e propor soluções para o ensino e a aprendizagem de línguas, em oposição a uma “démarche” platónica, dedutiva, aplicacionista, hierarquizada⁷.

Também nós, em Portugal, entendíamos que a DL tinha um campo de acção e de investigação próprio que a distanciava da Linguística por se focalizar no processo de ensino e de aprendizagem da língua, conteúdo a dominar na sua estrutura e no seu uso. Ao que fazer aprender era necessário adicionar o como fazer aprender e articular estes dois aspectos. Porém, reconhecíamos, com Besse (1986) que, se os aspectos metodológicos são a essência da DL, eles só adquirem o seu verdadeiro sentido se colocados numa perspectiva ideológica com implicações deontológicas, concedendo à DL as finalidades humanistas que ela deve ter.

A importância que esta temática assumiu no nosso país encontra evidências no facto de as teses de doutoramento defendidas, na área, na década de 90, dedicarem frequentemente uma secção à epistemologia da DL⁸.

sobre a natureza e a aprendizagem das línguas e não tanto sobre a natureza e funcionamento desta (cf. Besse - 1998). De notar também a ausência de referência a autores anglo-saxónicos no que se refere à epistemologia da DL por oposição à sua presença no que respeita a conteúdos e métodos de ensino e avaliação.

⁷ Para a compreensão do desenvolvimento do pensamento de Galisson, veja-se o n.º 79 de *Études de Linguistique Appliquée* (1990). Organizado pelo próprio, contém os seus escritos mais significativos e veicula as suas “idées-forces”, como o autor afirma na apresentação. Porque estas ideias aparecem em vários dos artigos, optei por indicar, nas referências bibliográficas, o número da revista em vez de individualizar os artigos.

⁸ Entre outros, Ferrão Tavares (1991), Castro (1995), Araújo e Sá (1996), Moreira (1997), Andrade (1997).

A afirmação da DL reflectia-se não só na realização de doutoramentos, mas também na criação de cursos de mestrado em DL (a par de mestrados em Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e outras designações), bem assim como no aparecimento da 1ª revista que, em Portugal, inequivocamente se assumiu de DL: *Intercompreensão-Revista de Didáctica de Línguas*. Criada em 1991, com uma designação e filosofia antecipatória de movimentos posteriores, apontava para um diálogo entre diferentes actores (investigadores, professores e formadores de professores) e para um diálogo entre línguas, como se pode ler na apresentação assinada pela sua directora, Maria Clara Ferrão Tavares.

De referir ainda a constituição, em 2000, da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e das Literaturas (SPDLL), com a seguinte justificação: existência da área de Didáctica das Línguas e das Literaturas nas universidades portuguesas; produção científica nesse domínio; inexistência de sociedade que congregue os que trabalham nessa especialidade; urgência de reflexão sobre questões de formação científica e pedagógica nas Licenciaturas de Línguas e Literaturas. No ar pairava uma nebulosidade, ao ler-se, no texto de apresentação da Sociedade, que “pensar este projecto envolve para nós e antes de tudo, discutir a natureza do objecto da DLL e a forma das relações que este campo disciplinar pode/deve manter com aqueles que o informam” (Mello, Silva, Lourenço, Oliveira & Araújo e Sá 2003: 365). A nebulosidade que refiro é compreensível, tendo em conta a existência de diferentes concepções de DL a que, no início, me referi.

Numa atitude, que hoje poderá parecer premonitória, questioneei, na sessão pública de apresentação, a possibilidade de manter mais uma Sociedade, a par da APL e da SPCE (com 2 secções de DL, materna e estrangeiras), espaços onde se discutiam questões de DL e reconheci que, não tendo todos o mesmo entendimento sobre o que era a DL, seria fundamental fazer um debate sobre o grau de diferença das opiniões, pois “se pontos de vista diferentes podem provocar confrontos de grande riqueza, pontos de vista radicalmente diferentes podem pôr em risco a identidade de uma qualquer Sociedade deste tipo”, como afirmei na sessão pública de apresentação. Desta Sociedade não se ouve falar desde 2004. Desconheço se as razões deste silêncio se prendem com identidade, falta de tempo dos membros ou qualquer outra que, de momento, não descortino. Mas, passados 10 anos, em que a DL continuou a afirmar-se, pela consolidação da investigação e pelo alargamento da noção de didacta (dois aspectos a que voltarei), pergunto-me se não seria de retomar, repensando-o, o projecto desta sociedade, pois reconheço que hoje se nota um maior sentido de pertença a uma comunidade de didactas e um maior respeito mútuo entre didactas e outros especialistas. Assim, talvez hoje faça mais sentido o desejo expresso na apresentação das Actas do I Encontro da Sociedade de que esta “pudesse merecer um olhar atento de todos aqueles que se interessam pela didáctica das línguas e literaturas, trabalhem eles directamente nessa área ou se situem em outras, próximas ou distantes da didáctica” (Mello *et al* 2003: 9).

O percurso de desenvolvimento da DL não tem sido nem linear, nem fácil. Aliás é interessante a ocorrência de termos como fantasmas, resistências, utopias, sonhos (Alarcão, 1991, Araújo e Sá 2004, nota 14 e o próprio tema do 2º Congresso da SPDLL: *Didáctica e utopia: resistências*). Ele tem sido caracterizado por um conjunto de tensões disciplinares que têm feito balançar os didactas entre as Ciências da Linguagem ou as Ciências da Educação com reflexos a nível da sua inserção institucional (uns em Departamentos de Letras, outros em Departamentos de Educação), com evidência a nível terminológico (Didáctica de..., Metodologia de Ensino de..., Ensino de...). Subjazem-lhe conceitos diferentes de DL determinados pelo modo como é percebido e trabalhado o objecto da disciplina (mais centrado sobre a língua ou sobre a aprendizagem da língua pelos sujeitos, com maior ou menor ênfase na dimensão da literatura e da cultura), como é conceptualizada a articulação entre a vertente teórica e a realização prática, como são enfatizadas as duas racionalidades que a perpassam (analítica e normativa) e como é concebido o papel que os professores desempenham (aplicadores de teorias exógenas ou co-construtores do saber em DL). Menos problemática parece ser a relação da DL com a formação de professores, uma relação privilegiada como ficou demonstrado nos projectos EADL e EMIP já referidos⁹.

5 - O florescimento da investigação em DL.

Um novo impulso trazido ao desenvolvimento da área ocorreu fundamentalmente a partir dos anos 90 e relaciona-se com a investigação em DL. A criação de mestrados, com início nos anos 80, mas intensificados na década de 90 e, actualmente, os cursos do chamado 3º Ciclo de Bolonha, mas, sobretudo, os incentivos à investigação proporcionados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e os desafios colocados pelos projectos internacionais de âmbito europeu conduziram a um número crescente de investigadores, à constituição de grupos/escolas de investigação, à existência de bolsiros a tempo inteiro¹⁰, à produção em equipa, ao financiamento de projectos e à participação activa em redes nacionais e internacionais.

Salvaguardadas as limitações inerentes à selecção do *corpus* de análise¹¹, o projecto EMIP que, recorde, visou proceder à meta-análise da investigação realizada

⁹ Para além de se ter afigurado externamente difícil distinguir entre estudos que tinham por objecto de estudo a DL ou a formação de professores, a análise dos resultados e das implicações fazia emergir de novo a interpenetração destes dois campos.

¹⁰ Em Alarcão e Canha (2008) referem-se três gerações de didactas. Grosso modo, a primeira foi constituída pelo grupo dos que, num seminário organizado pela SPDLL (Araújo e Sá & Mello-2003) foi apelidado de “emigrantes” (vindos de outras áreas) e mestiços. À terceira, com uma forte componente de bolsiros, já não se coloca a questão da identidade. De permeio, situa-se a segunda geração, simultaneamente deriva da primeira e alfofre da terceira.

¹¹ Sobre o modo de constituição do *corpus* analisado, suas limitações e resultados da análise, veja-se Alarcão & Araújo e Sá (em publicação).

em Portugal entre 1996 e 2006, permitiu identificar 97 investigadores na área, a realização de 130 teses de mestrado e 17 de doutoramento e 113 publicações sobre estudos de natureza empírica, confirmando, aliás, os resultados do projecto anterior de caracterização da área também referido (EADL) que evidenciava a existência de uma comunidade de investigadores reconhecida pelos seus pares, com trabalhos publicados no país e no estrangeiro e o crescente desenvolvimento de redes e parcerias nacionais e internacionais numa perspectiva de aprendizagem em colaboração.

O mesmo estudo revelou a preocupação dos investigadores pela utilidade social do conhecimento produzido em DL; os números evidenciam a dimensão de estudos de intervenção que têm vindo a ganhar peso, sem contudo se desligarem do objectivo de compreender os fenómenos didácticos, salientando assim a relação entre compreender e intervir. Compreender para intervir, mas, simultaneamente, intervir para compreender parece ser actualmente o construto norteador da investigação na área.

A análise dos temas investigados revela uma certa dispersão. Contudo, é possível encontrar temas que têm vindo a ser considerados de modo sustentável e numa linha de continuidade, a saber: desenvolvimento de competências (com incidência nas competências de leitura, de escrita e de aprendizagem), interacção verbal, intercompreensão, plurilinguismo, gestão do trabalho didáctico. Verifica-se a escassez de tratamento de outros temas que deveriam merecer uma maior atenção dos didactas como é o caso da didáctica da literatura e de estudos sobre avaliação; e o actual desinteresse pelo contexto do 2º Ciclo do Ensino Básico.

O balanço meta-analítico identificou forças e fraquezas na actividade investigativa. No primeiro caso foram já referidas algumas: comunidade de investigadores, existência de escolas de pensamento, internacionalização de estudos,... No segundo, foram identificadas algumas zonas de preocupação no que concerne, sobretudo, a fragilidades nas metodologias de investigação e modo de apresentação dos resultados. Se, face às características multidimensionais do objecto de estudo da DL, admito a pertinência da utilização de metodologias diversas, numa perspectiva de mosaico, e um predomínio de estudos de tipo etnográfico e de caso, não posso deixar de reconhecer que importa continuar a desenvolver o rigor conceptual, metodológico e discursivo. Está, neste caso, a necessidade de continuar a formalizar o pensamento, definindo e clarificando conceitos e estabelecendo relações entre eles com reflexos numa terminologia clara, específica, estruturada a partir do pensamento e estruturadora da acção didáctica¹².

¹² Em Alarcão & Araújo e Sá (em publicação) dá-se conta da tentativa de identificação e explicitação dos termos técnicos utilizados em DL, tarefa que não foi possível concluir no âmbito do projecto EMIP face à panóplia de termos encontrados nos textos originais sem que as respectivas definições surjam, frequentemente, de modo claro e rigoroso. Tendo-se constatado que parte dos termos indicia uma “migração de conceitos” (Liddicoat & Zarate, 2009), afigura-se fundamental identificar a sua origem e traçar o seu percurso, frequentemente híbrido e susceptível de criar ambiguidades semânticas. Cf. também o estudo de Silva & Ferrão Tavares, 2007.

A caracterização do estado da arte na investigação em DL, em Portugal, no contexto do projecto a que me tenho vindo a referir, permitiu identificar linhas estratégicas prospectivas e potenciadoras do desenvolvimento deste campo de saber, assim identificadas: valorizar o papel social da investigação em DL, atender à complexidade do objecto de estudo, fortalecer o estabelecimento de redes de colaboração, intensificar e diversificar espaços de divulgação da investigação, rentabilizar os produtos da investigação (Alarcão & Araújo e Sá, em publicação).

6 - A globalização e a informatização

Tenho vindo a salientar a importância dos contextos no desenvolvimento da área disciplinar em questão, tendo-me já referido a dois: a criação da disciplina de DL nas instituições do ensino superior e o florescimento da investigação. Um terceiro contexto foi, na minha opinião, determinante não apenas para as dimensões formativa e investigativa da DL, mas também para a sua dimensão política, um aspecto que, mais recentemente, se tornou evidente e revela a interacção entre a DL e a sociedade¹³.

Refiro-me ao fenómeno da globalização, com particular incidência na constituição do espaço europeu e à informatização que nos permite novas modalidades e contextos de informação, comunicação e interacção em que a língua, ou melhor dizendo, as línguas desempenham um papel fundamental. Assiste-se assim, hoje, a uma valorização do saber línguas, bem patente nos vários estudos que têm sido feito sobre representações, se bem que se verifique também a sobrevalorização de uma língua: o inglês.

Para além do seu valor instrumental, a aprendizagem de línguas é incentivada como meio de coesão social numa Europa mosaico, em construção, orientada por políticas linguísticas patentes numa série de documentos que se reflectem no *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer* e, mais recentemente, no *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. A importância política da aprendizagem de línguas suscita hoje um conjunto de preocupações e estudos que estão na base de um novo campo de saber, ainda em emergência: políticas linguísticas.

¹³ Sobre a a dimensão política e a evolução conceptual das dimensões da DL, veja-se Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos 2009, texto em que se apresenta uma reconfiguração do “trípico didáctico”, se justifica a introdução da dimensão política e se explicita esta como “o discurso relativo ao pensamento e às decisões que [têm] a ver com as macro-orientações estratégicas influenciadoras das linhas de acção consubstanciadas na organização dos sistemas educativos, dos currículos, programas e orientações curriculares, independentemente de quem tem o poder de decisão (maioritariamente os políticos) e o poder de exprimir opinião com intencionalidade crítico-transformadora eventualmente influenciadora das macro-decisões (os didactas incluindo nestes também os professores)” (p.16).

Neste contexto, o monolinguismo é já passado e conceitos como plurilinguismo e intercompreensão constituem-se como eixos estruturantes de uma nova forma de olhar a DL, como demonstrámos num artigo recente (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos 2009). Embora reconheça que as temáticas do plurilinguismo e da intercompreensão e as atitudes relativas a elas se podem considerar eixos estruturadores de uma nova reconfiguração da DL, interrogo-me sobre a necessidade e as possíveis consequências de se enfatizar a designação de Didáctica do Plurilinguismo que poderá abrir brechas na construção epistemológica do campo da DL e vir a constituir-se um “ghetto” de modernidade dentro do campo. Por outro lado, parece-me que a chamada Didáctica do Plurilinguismo não é mais (e já é muito) do que uma abordagem à DL no contexto actual da europeização, ou seja, uma outra metodologia de ensino de línguas e culturas norteada por um conceito de aprendizagem de línguas como elemento de coesão entre as pessoas, que devem respeitar-se e admirar-se nas suas diferenças e semelhanças e sobre elas construir uma sociedade mais coesa e mais participativa.

Assiste-se assim a um renascimento da dimensão humanista da aprendizagem das línguas e do seu contributo para o desenvolvimento de atitudes de identidade, respeito, solidariedade, cidadania, escuta, diálogo e co-construção.

O fenómeno da globalização e as interações possibilitadas pelo desenvolvimento das tecnologias da comunicação, nomeadamente a internet, criaram também um contexto novo ao desenvolvimento da investigação, da circulação e co-construção de saberes, como bem salienta Melo-Pfeifer (2009), numa presença cibernética multimodal (*online*, video-conferências, *e-mails*, *foruns* de discussão, plataformas *web*) cada vez mais acentuada que, pela sua natureza, é mais acessível e mais democrática, mas exige leituras mais críticas e selectivas. Ela própria é plurilingue e envolve uma atitude de intercompreensão. A internacionalização da investigação, também ela fruto da globalização, trouxe novas exigências de financiamento de projectos, de análise da pertinência social, de massa crítica e de investigação em redes interinstitucionais e internacionais.

7 - A diluição de fronteiras

Para além da queda de fronteiras temporais e espaciais implícitas na globalização e na informatização, outras há a considerar. Em 2004, Araújo e Sá, referindo-se à evolução da DL em Portugal, caracterizou o momento como de “diluição de fronteiras” entre línguas e entre professores de diversas línguas (sobretudo estrangeiras, salientou) e assinalou a emergência de uma Didáctica do Plurilinguismo¹⁴. Reconheceu também

¹⁴ Conferência intitulada “Do triunfo do particularismo à diluição de fronteiras: a Didáctica de Línguas face a novas utopias”, proferida no II Encontro da SPDLL, subordinado ao tema *Didáctica e Utopia: resistências* e realizado na Universidade do Algarve, Faro (13-15 de Maio de 2004).

a abertura de fronteiras que encerravam o ensino formal dentro das paredes da sala de aula, alargando-o à escola como projecto educativo e à interacção desta com a sociedade. E não deixou, igualmente, de aludir à complementariedade entre ensino formal, não-formal e informal.

Esta abertura sofria fortes influências das políticas linguísticas europeias e atribuía à DL uma finalidade socio-cultural contributiva do desenvolvimento da coesão social, baseada no respeito pelo outro, no reconhecimento do valor da diversidade, na intercompreensão e na construção partilhada.

Ao derrube destas fronteiras permito-me hoje acrescentar uma outra: o alargamento do conceito de didacta. A pergunta “quem são os didactas?” é hoje em dia frequente. A resposta é normalmente dúbia e tímida. Assumo, claramente que, na minha opinião, didactas não são só os académicos, mas também os professores que, sozinhos ou com os académicos, investigam as questões didácticas. E, diferentemente do que Araújo e Sá afirmava em 2004, ao dizer que a situação se caracterizava pelos “didactas a falarem para os didactas e com pouca presença dos professores”, direi hoje que os sinais de mudança no sentido da aproximação já detectados por Canha (2001) assumem cada vez mais dinâmicas colaborativas que se manifestam, por exemplo, em redes de reflexão e formação sustentadas por projectos interprofissionais como é o caso de “Pedagogia para a Autonomia” liderada por Flávia Vieira e já bem consolidada. Numa dimensão mais pequena, mas imbuído da mesma cultura colaborativa, refiro o projecto “Línguas e Educação”, coordenado por Ana Isabel Andrade e financiado pela FCT bem assim como o “ICA/DL (Investiga, Colabora e Actua em DL)”, dinamizado por Bernardo Canha no âmbito do seu doutoramento e muito interessante por introduzir também uma dimensão interinstitucional.

Trata-se de um percurso que vai no sentido da aplicação do saber (ou seu desconhecimento ou rejeição) à co-construção de saberes, mas também da separação de culturas profissionais ao reconhecimento da mais-valia da sua interpenetração, sem que, contudo, se perca a sua especificidade.

Para esta situação concorreu, sem dúvida, a abertura de cursos de pós-graduação que trouxeram, de novo, os professores às instituições do ensino superior, agora inseridos em contextos de investigação, os “professores em contexto académico” como lhes chamou Canha (2001).

A este propósito parece-me interessante referir um outro dado evidenciado no Projecto EMIP e que aponta para a presença, ainda ténue, dos professores como autores de publicações, com excepção das situações, crescentes, de co-autoria com os académicos. Em consequência recomenda-se o incentivo à sua maior contribuição na difusão do conhecimento, ao mesmo tempo que se reconhece a necessidade de políticas editoriais dirigidas a vários tipos de público a que, naturalmente, corresponderão diferentes tipos de discurso.

Cabe ainda dentro desta temática transfronteiriça, mencionar o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)¹⁵, não só pela transposição de conceitos e perspectivas oriundos das línguas estrangeiras ¹⁶, como também pela tentativa de dinamização de processos de formação contínua de professores de base accional.

A terminar esta secção, permito-me ainda referir a diluição de fronteiras entre diferentes linguagens numa perspectiva multimodal e chamar a atenção para a apresentação do nº 15 da Revista *Intercompreensão* e do artigo de Silva & Silva (em publicação), nele incluído.

8 - A galeria temática e o cerne da DL

Retomo aqui o conceito de DL apresentado na introdução: “campo disciplinar que tem como objecto de estudo a educação em línguas (maternas, estrangeiras e clássicas), nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores”. À dimensão investigativa, patente nesta caracterização, adiciona-se a dimensão profissional de prática social discursivamente regulada ao nível micro (sala de aula e outros contextos de formação), meso (escola e outros contextos institucionais) e macro (políticas linguísticas e educativas determinadas pelos contextos histórico-culturais e cada vez mais presentes). Neste enquadramento, e numa sinalização muito sintética, destaco alguns marcos da “biografia” desta disciplina nos últimos trinta anos, com os quais estão relacionados os temas e as abordagens evidenciados nos nossos currículos escolares e igualmente debatidos e estudados por académicos e professores.

A grande maioria de nós recorda ainda a convicção de que a língua se aprende pela criação de hábitos linguísticos e relembra a influência que o estruturalismo linguístico e a psicologia behaviorista, em conjugação com o “deslumbramento” pela novidade da tecnologia, tiveram na emergência do método audio-visual, colocando a ênfase na oralidade, na programação rígida, na utilização de *drills* como estratégia de consolidação estrutural e de “apagamento” do erro. Questionávamo-nos, porém, sobre as (im)possibilidades de transferência das aprendizagens em situações não programadas. Novas concepções de língua e de aprendizagem, com impacto dos desenvolvimentos da psicologia cognitiva e da gramática generativa chomskiana, vieram abalar os alicerces estruturalistas e abrir novos caminhos à DL no sentido da competência linguística e seu uso em contexto. Por influência dos trabalhos do Conselho da Europa, com

¹⁵ Iniciado no ano lectivo de 2006-2007, no âmbito da DGIDC do Ministério da Educação, é coordenado por Inês Sim-Sim.

¹⁶ Também o programa de Português como língua não materna tem recebido influência da investigação em línguas estrangeiras como se pode constatar no *Quadro de Referência do Ensino de Português como Língua Estrangeira*.

nomes como Coste, Roulet, Porcher, Richerich, Trim, van Eck, e face à necessidade de aprendizagem de línguas por públicos muito variados, assistimos à emergência da abordagem funcional-nocional, influenciada pelo funcionalismo e pela linguística da enunciação (Jakobson, Halliday, Benveniste, Ducrot), mas também pela filosofia da linguagem (Austin, Searle) e pela pragmática da comunicação (Watzlawick, Hall). Associava-se-lhe a abordagem comunicativa marcada pela sociolinguística (Labov), pela etnografia da comunicação (Hymes, Salins) e da etnometodologia (Goffman). Mas compreender o papel do aluno no processo de aprendizagem era uma preocupação crescente. A diversidade de idades, finalidades e estilos de aprendizagem criavam situações plurais e conduziram à utilização de abordagens multidimensionais. Da ênfase na comunicação caminhou-se para o reconhecimento da importância da interação (Kramsch, Orechioni) e trouxeram-se os estudos sobre interação verbal para dentro da sala de aula (Riley). A revelação do que verdadeiramente acontece nesse espaço e do pouco tempo e poder de palavra e de iniciativa que são dados aos alunos levou, cada vez mais, à interpelação de outras áreas científicas para além das Ciências da Linguagem e fez germinar o movimento a favor da pedagogia da autonomia do aluno (Holec) e de uma nova concepção da relação pedagógica.

Assistimos hoje à tentativa de operacionalização dos conceitos de plurilinguismo e intercompreensão (Moore, Zarate, Hawkins, Byram), bem presentes na actualidade do mundo globalizado a que anteriormente me referi. E vivemos o tempo da abordagem accional preconizada no QECR e da atenção ao desenvolvimento de competências, nomeadamente da competência plurilingue e pluricultural dos alunos como actores sociais, através da realização de tarefas linguístico-comunicativas de geometria variável.

Nesta rápida sinalização dos marcos da evolução da DL na sua articulação concept-operacional, podemos encontrar a presença (e interrelação) das seis questões fundamentais que orientam a acção político-didáctica: a quem ensinar o quê, porquê, onde, quando e como? A estas acrescentaria mais duas: para quê e com que resultados? Estas questões põem em evidência a dimensão ecológica da DL que, por se reportar a um campo de acção socio-educativo, não se constitui como uma ilha de conhecimento isolada, mas se abre à compreensão dos factores sociais, culturais e políticos que a influenciam. A DL, como muitos outros campos disciplinares da actualidade, está situada numa teia de relações. E isso pode explicar a dispersão de preocupações, de problemas a estudar, de temas a considerar, de metodologias a utilizar, o que, por vezes estimula a classificação, depreciativa, da DL como área sem identidade própria.

Esta situação de abertura a temáticas variadas, embora interrelacionadas, merece um questionamento sobre se a DL não estará a afastar-se do seu objecto principal e, nesse sentido, a sofrer uma descaracterização. Já, em 2003, Andrade, ao analisar os textos dos três primeiros Encontros de Didácticas e Metodologias de Ensino realizados no país, notava uma diminuição percentual de comunicações sobre a DL (e de outras disciplinas também) e uma intensificação de comunicações de natureza

mais transversal, evidenciando uma deslocação progressiva do conteúdo disciplinar para o processo de desenvolvimento educativo (Andrade 2003:21)¹⁷.

Neste âmbito afigura-se-me pertinente que nos interroguemos sobre quais são hoje os conteúdos da DL. E se a resposta é óbvia (o ensino de línguas, expressão que, de resto, vai assistindo à concorrência de “educação em línguas”)¹⁸, a delimitação do campo continua difícil de estabelecer¹⁹.

Parece consensual entre os didactas que o objecto último é o desenvolvimento de competências (linguísticas, comunicativas, interaccionais e de aprendizagem), assentes em saberes declarativos e processuais, tomando como referência as línguas, literaturas e culturas em estudo e a sua interrelação. No projecto EMIP a que me tenho vindo a referir as diferentes competências constituem o primeiro lugar na lista dos objectos de estudo.

As competências de leitura e escrita, embora com abordagens que vão evoluindo ao longo do tempo, assumem um papel preponderante e constante nas preocupações dos investigadores em DL, provável reconhecimento da importância destas competências na interacção entre as pessoas e no acesso ao conhecimento. As situações da sua aprendizagem propiciam o contacto com as línguas no seu uso e na sua estrutura, mas também com as literaturas e culturas que as enformam e, se devidamente enquadradas em contextos de interacção, promovem atitudes de partilha e intercompreensão que hoje tanto se valorizam. Mais recentemente, tem-se vindo a revelar também a preocupação com o desenvolvimento de competências de aprendizagem com vista à autonomia do aprendente (consciencialização linguística, meta-cognição, auto-avaliação, auto-regulação, aprendizagem em colaboração, entre outras). Se desenvolvidas em íntima ligação com os saberes linguísticos, estas competências constituem também o cerne da disciplina de DL em redor do qual se situa um domínio disciplinar envolvente que ultrapassa o que acontece nas situações de formação.

Neste domínio disciplinar situar-se-á, por exemplo, o chamado discurso regulador, presente nos programas, nos manuais, nos materiais de apoio, influenciador da acção dos professores. E, numa outra esfera, mais distante do núcleo central, mas cuja influência é hoje cada vez maior, situa-se o discurso das políticas linguísticas e educativas que o enquadram, nomeadamente os discursos de dimensão europeia.

A distinção entre núcleo central e contextos periféricos torna, a meu ver, mais

¹⁷ No sentido de compreender se se tratava de uma tendência com alguma consistência e continuidade ou de um fenómeno suscitado pela co-existência de Encontros mais ligados às especialidades, nomeadamente à DL, seria de todo o interesse proceder a análises temáticas desses Encontros.

¹⁸ Num artigo recente, Galisson considera que a definição mais “compacta” da didactologia é “l’Éducation aux et par les langues-cultures” (Galisson, 2009:271).

¹⁹ Sobre a dificuldade, pode ver-se Castro, R.V. & Alarcão, I. (com colaboração de M. H. Araújo e Sá & T. Cardoso) (2006). *Didáctica das Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal*. Documento de trabalho do projecto EMIP.

clara a essência da DL e a sua simultânea dependência e complementaridade em relação a outras problemáticas. Mas coloca exigências de aproximação entre entidades e comunidades diferentes norteadas por projectos educativos comuns e unidas por um espírito de colaboração activo.

9 - Em síntese, um olhar sobre a construção epistemológica da DL nos últimos 30 anos

Ao longo deste artigo tentei identificar marcos e factores no desenvolvimento da área. Se a construção epistemológica da DL não se pode dissociar da evolução do conhecimento sobre a língua e os modos de a aprender e ensinar, também ela não é imune à evolução da sociedade que, no caso português e no período em questão, sofreu grandes influências motivadas, sobretudo, pela democratização e pela integração europeia.

Em jeito de síntese, apresento uma sistematização sobre o modo como percepciono essa construção, tomando, como limite temporal, o período compreendido entre os anos 80 e o presente: 2010. Como factores de influência determinante, registo: a assumpção da formação de professores pelas instituições do ensino superior; o desafio da institucionalização da Didáctica como disciplina de formação e área científica; a realização de mestrados e doutoramentos e o desenvolvimento da investigação; a constituição de equipas de didactas, nacionais e internacionais. Tomando como referentes saberes teóricos (pluridisciplinares) e saberes de acção (profissionais), o seu percurso seguiu uma orientação que a afastou duma dimensão aplicacionista no sentido de uma co-construção de saberes e em que os actores (académicos, professores e bolseiros de investigação) têm vindo a desenvolver processos de interacção (entre línguas, entre investigadores, entre instituições, entre disciplinas, entre o mundo académico e o mundo dos professores nas escolas).

Um longo caminho foi percorrido, recheado de desafios e de inquietações, de confrontos e encontros, marcado por ambições e exageros característicos dos processos de crescimento e autonomização, mas com uma forte vontade de existir e de ser útil ao conhecimento e à sociedade. Intimamente entrelaçada com a formação de professores, a DL pode vir a atravessar um período de crise se não souber, neste momento de contracção económico-financeira, redimensionar-se para as necessidades de formação contínua, entusiasmar intelectualmente os professores e “revolver” a escola. Abrem-se-lhe também perspectivas de intervenção em outros campos em que a educação em línguas é relevante. No seu processo de desenvolvimento, há que continuar a “construir-se” pelo questionamento pertinente, pela teorização clarificadora, pela observação sistemática, pela intervenção sustentada e avaliada, pela intensificação da qualidade de potencial humano.

Recebido em Junho de 2010; aceite em Julho de 2010.

Referências

- Alarcão, I. 1991. A Didáctica Curricular: Fantasmas, Sonhos, Realidades. In: I. Martins; A. I. Andrade; A. Moreira; M.H. Araújo e Sá; N. Costa; F. Paredes. (org.) *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 299-311.
- Alarcão, I. 1994. A Didáctica Curricular na Formação de Professores. In: A. Estrela; J. Ferreira (orgs.). *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa, 723-732.
- Alarcão, I. e Canha, M. B. 2008. Investigação e Acção em Didáctica. Suscitar o Debate, Criar Comunidade, Construir Caminhos. In: I. Cardoso; E. Martins; Z. Paiva. *Da Investigação à Prática: Interações e Debates*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF. (CD-ROM).
- Alarcão, I. e Araújo e Sá, M. H. (em publicação). Era uma vez a Didáctica das Línguas em Portugal: Enredos, Actores e Cenários de Construção do Conhecimento. *Cadernos do LALE*. Série Reflexões. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. e colaboradores. 2004. Percursos de Consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal. *Investigar em Educação*, **3**, 235-302.
- Alarcão, I; Andrade, A.I; Araújo e Sá, M. H; Melo-Pfeifer, S; Santos, L. 2009. Intercompréhension et Plurilinguisme: (Re)configureurs Épistémologiques d'une Didactique des Langues? *Études de Linguistique Appliquée*, **153**, 11-24.
- Andrade, A. I. 1987. *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Universidade de Aveiro (Tese de doutoramento não publicada).
- Andrade, A. I. 2003. Reflexões sobre um Percurso de Didáctica Curricular ou Questões em volta de uma Didáctica da Sustentabilidade Linguístico-comunicativa. In: C. Mello; A. Silva; C.M. Lourenço; L. Oliveira; M.H. Araújo e Sá (org.) *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores, 13-25.
- 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; Moreira, A; Sá, C; Vieira, F; Araújo e Sá, M. H. (colaboração de I. Alarcão) 1994. *Caracterização da Didáctica das Línguas em Portugal. Da análise dos programas à concepção da disciplina*. Porto: SPCE.
- 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*. Universidade de Aveiro (Tese de doutoramento não publicada).
- Araújo e Sá, M. H.; Mello, C. (eds.) 2003. *Educação linguística: configurações e reconfigurações*. Seminário promovido pela SPDLL. Aveiro (Doc. policopiado)
- Besse, H. 1986. Pour un Retour à la Méthodologie. *Études de Linguistique Appliquée*, **63**, 7-16.
- Besse, H. 1998. Contribution à l'Histoire du Mot Didactique. In J. Billiez. *De la Didactique*

- des Langues à la Didactique du Plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène.* Université Stendhal-Grenoble III. CDL-LIDILEM,17-30.
- Candelier, M. et al. 2007. *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (CARAP)*. Graz: ECML.
- Canha, M. 2001. *Investigação em Didáctica e Prática Docente*. Universidade de Aveiro. (Tese de mestrado não publicada).
- Conseil de L'Europe. 2000. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques.
- Dabène, M. 1972. Le CREDIF en 1972. *Le Français dans le Monde*, **92**, 8-13.
- Ferrão-Tavares, C. 1991. *Les Comportements Non-verbaux des Enseignants en Classe de Français Langue Étrangère*. Université de Paris 3- Sorbonne Nouvelle.
- Ferrão-Tavares, C. 2009. (Et) si j'étais Professeur de Français... Approches plurielles et multimodales. *Études de Linguistique Appliquée*, **153**, 41-53.
- Galisson, R. 1994. Un Espace Disciplinaire pour l'Enseignement/Apprentissage des Langues-Cultures en France. État des Lieux et Perspectives. *Intercompreensão*, **4**, 7-30.
- Galisson, R.(coord.) 1999. *Études de Linguistique Appliquée*, **79**. (Número temático *De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire*).
- Galisson, R. 2009. Les Ressorts d'un Développement Durable de la Recherche en Matière d'Éducation aux et par les Langues-Cultures (Contexte français). *Études de Linguistique Appliquée*, **155**, 271-357.
- Liddicoat, A; Zarate, G. 2009. La Didactique des Langues et des Cultures face à la Circulation Internationale des Idées. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, **46**, 9-15
- Melo-Pfeifer, S. 2009. Délocalisations dans la Production et dans la circulation des Savoirs en Didactique de Langues. *Études de Linguistique Appliquée*, **153**,119-128.
- Mello C; Silva, A; Lourenço, C; Oliveira, L; Araújo e Sá, M.H. (orgs.) *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento*.Coimbra: Pé de Página Editores.
- Moreira, A. 1997. *Desenvolvimento da Flexibilidades Cognitiva dos Alunos-Futuros Professores: uma Experiência em Didáctica do Inglês*. Universidade de Aveiro. (Tese de doutoramento não publicada).
- Sequeira, F. 1994. Didáctica e Formação de Professores. In: A. Estrela; J.Ferreira, (orgs.) *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas. Actas do IV Colóquio Nacional da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 45-52.
- Silva, J; Ferrão Tavares, C. 2007. Du champ sémantico-didactique et du concept de culture. *Études de Linguistique Appliquée*, **146**, 241-225.
- Silva, J; Silva, M.S. La médiation didactique des textes multi- et intermodaux en langue-culture étrangère. *Intercompreensão*, **15** (em publicação).