Universidade de Aveiro Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
2007

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Interacção verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002

Universidade de Aveiro Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
2007

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Interacção verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002

tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares, Professora Catedrática Aposentada da Universidade de Aveiro

Apoio financeiro do Programa Operacional Ciência e Inovação 2010 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia e do Fundo Social Europeu no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

o júri

presidente

Professor Doutor Armando da Costa Duarte
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares
Professora Catedrática Aposentada da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Rui Manuel Costa Vieira de Castro
Professor Catedrático do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Professora Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Clara Lopes Dias Ferrão Bandeira Tavares
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

agradecimentos

“O principal objectivo da educação é produzir fome.”
(Rubem Alves)

… mas … contudo …

“Se um homem tem fome não lhe dês um peixe, ensina-o a pescar.”
(Provérbio chinês)

Agradeço, portanto,

ao Jacinto, que me acompanha, todos os dias, e também no ofício da pesca;

aos meus pais, e demais familiares, que sempre me impulsionaram a procurar peixe, em águas cada vez mais profundas;

à minha orientadora, que me fez merecer a cana para pescar;

às L@LEanas e àqueles DDTEanos, inestimáveis amigas e colegas nesta arte xávega;

aos investigadores em IVAL, que me permitiram pescar nos seus insaciáveis lagos;

e a todos os meus “outros significativos”, que nunca dispenso.

Com carinho e um beijo amigo,
Teresa

palavras-chave

interacção verbal, aula de línguas, didáctica de línguas, meta-análise qualitativa, mapeamento, discurso primeiro, discurso segundo.

resumo

A interacção verbal em aula de língua, materna ou estrangeira, é um tema de evidente relevância. Também por isso, tem vindo a assumir, na investigação portuguesa, um papel fundamental na construção do conhecimento didáctico. Mas, quais são os contributos para este desenvolvimento? O presente estudo foi motivado por esta questão, à qual pretende dar resposta, procurando-se, pois, satisfazer a necessidade de descrever a evolução do campo temático.

Neste contexto, foram identificadas, nas décadas de 1982 a 2002, trinta e duas publicações e doze textos de provas académicas, discursos primeiros que tomam aquela temática como objecto de estudo principal e que constituem o *corpus* de análise deste discurso segundo. Para mapear o percurso daquele saber, configurou-se um modelo, inédito, de meta-análise qualitativa. Ancorado metodologicamente pela combinação da análise documental e da análise de conteúdo, é apoiado informaticamente por uma base de dados, desenhada segundo o método de E-R (entidade-relacionamento).

Ao nível da caracterização, constata-se que os quarenta e quatro trabalhos identificados, que especificam a complexidade do tema em estudo, nas suas vertentes micro a macro, estão inscritos, sobretudo, nas linhas de pensamento das Universidades de Aveiro e do Minho. São, principalmente, realizados por académicos, com o intuito de compreender, para diagnosticar e intervir na prática profissional. Dos referenciais teóricos convocados, apesar de serem assinalados quatro domínios científicos que se articulam, sobressai o da interacção verbal sob influência anglófona. Na metodologia, quando explicitada, regista-se uma articulação entre abordagens qualitativas e quantitativas, embora prevaleçam as primeiras, nomeadamente as de tipo descritivo e etnometodológico. Já os procedimentos metodológicos são muito diversificados e bastante mencionados; destacam-se os da análise de dados. Nos resultados, verifica-se uma articulação entre conceitos, e, ainda, entre categorias e tipologias de análise. Quanto às conclusões, revelam a consolidação da interacção verbal enquanto factor essencial para conceptualizar o que é saber ensinar e aprender uma língua, observando e experimentando. Ao nível das implicações, as sugestões recaem, em particular, sobre a formação de professores, numa dimensão estratégica que pode indiciar o desejo de se ultrapassarem problemas pedagógico-didácticos.

Em suma, a meta-análise efectuada aponta no sentido da expansão, contínua e continuada, do campo de investigação sobre este tema, cujo dinamismo e potencialidades aqui não se esgotam, antes favorecem novas (re)descobertas.

keywords

verbal interaction, language classroom, language education, qualitative meta-analysis, mapping, primary discourse, secondary discourse.

abstract

Verbal interaction in mother tongue and foreign language classrooms is clearly an important subject which has come to play, in Portuguese research, a fundamental role in the construction of educational knowledge. But, what does it contribute to this knowledge? The current study was inspired by this question and aims at answering it by responding to the need to describe the evolution of this scientific area.

In this context, 32 published texts and 12 Master and PhD theses were identified between 1982 and 2002, whose main object of research was verbal interaction in the language classroom. These constitute the *corpus* of analysis of this research, for which a new model (qualitative meta-analysis) was conceived to map the path of that knowledge. This model combines documental and content analysis, and is aided by a database designed according to the E-R (entity-relationship) model.

The 44 primary studies, which specify the complexity of the topic in its micro and macro features, are largely associated to the Universities of Aveiro and Minho. For the most part, they were undertaken by academics, with a view to understanding, analysing and improving professional practice. Of the four related theoretical domains, verbal interaction of Anglophone influence is the most prevalent. When the methodology is stated, a tendency to combine qualitative and quantitative approaches can be recognized. Nevertheless, the former are dominant, namely the descriptive and ethnomethodological perspectives. The methodological procedures are varied and thoroughly described, and those of data analysis are highlighted. The outcomes reveal conceptual connections and links between categories and typologies of analysis. As for conclusions, these confirm that verbal interaction is a key factor in perceiving, observing and experiencing what it is to teach and learn a language. The suggestions made focus specifically on teacher education from a strategic perspective, pointing to a desire to overcome pedagogical and educational problems.

In short, the meta-analysis points towards the continuous and continuing growth of this research field, the dynamics and strengths of which have not been exhausted; on the contrary, new avenues of discovery have been opened up.

mots-clés

interaction verbale, cours de langues, didactique de langues, méta-analyse qualitative, tracé, discours premier, discours second.

sommaire

L'interaction verbale en cours de langue, maternelle ou étrangère, est un thème d'importance reconnue. Il assume donc, dans la recherche portugaise, un rôle fondamental dans la construction du savoir didactique. Mais quels sont ses apports pour ce développement ? Ainsi, cette étude envisage de répondre au besoin de décrire l'évolution de ce champ thématique.

Dans ce contexte, trente-deux publications et douze travaux issus de mémoires de maîtrise (DEA) et de thèses de doctorat ont été étudiés. Ce sont les discours premiers, de 1982 à 2002 (dont l'objet est l'interaction verbale en cours de langue), qui composent le *corpus* d'analyse de ce discours second. De façon à identifier le parcours de ce savoir, un nouveau modèle de méta-analyse qualitative a été conçu. Il est méthodologiquement soutenu par l'analyse de documents et l'analyse de contenu et il s'appuie informatiquement sur une base de données élaborée selon la méthode d'E-R (entité-relation).

Au niveau de la caractérisation, on peut constater que les quarante-quatre textes analysés spécifient la complexité de l'interaction verbale à des degrés micro et macro. Les travaux, s'encadrant principalement dans la ligne de pensée des Universités de Aveiro et Minho, sont surtout réalisés par des professeurs universitaires, dans l'objectif de comprendre, d'établir un diagnostique et d'intervenir dans la pratique professionnelle. Parmi les référentiels théoriques renvoyant à quatre domaines scientifiques qui se croisent, celui de l'interaction verbale d'influence anglophone prédomine. Dans la méthodologie, lorsqu'elle est explicitée, on observe une articulation entre les approches quantitatives et qualitatives ; bien que les approches qualitatives soient prépondérantes, notamment celles de type descriptif et étnométhodologique. En ce qui concerne les procédures méthodologiques, elles sont largement expliquées et bien diversifiées ; l'analyse de données est la plus visée. Quant aux résultats, on observe que les différents concepts s'articulent, ainsi que les catégories et les typologies d'analyse. Les conclusions révèlent la consolidation de l'interaction verbale en tant qu'argument essentiel pour concevoir le savoir enseigner et apprendre une langue, par l'observation et l'expérimentation. Au niveau des implications, les suggestions proposées reposent davantage sur la formation d'enseignants, en particulier sur une dimension stratégique, ce qui peut dénoncer le désir de surmonter des problèmes didactico-pédagogiques.

En résumé, la méta-analyse effectuée conduit à l'expansion, continue et poursuivie de ce champ spécifique de recherche dont le dynamisme et les potentialités n'ont pas été épuisés, encouragent, au contraire, de nouvelles (re)découvertes.

parole chiavi

interazione verbale, aula di lingua, educazione linguistica, meta-analisi qualitativa, rilevazione, discorso primario, discorso secondario.

riassunto

Nell'insegnamento di una lingua, sia essa materna o straniera, l'interazione verbale è un tema di grande interesse che ha assunto, nell'ambito della ricerca portoghese, un ruolo fondamentale per la costruzione del sapere didattico. Qauli sono, peró, i contributi alla base del suo sviluppo? Il presente studio pretende dare risposta a questo interrogativo, cercando di descrivere l'evoluzione del campo didattico.

Trentadue pubblicazioni e dodici tesi di dottorato che hanno come tema di studio l'interazione verbale nell'insegnamento di una lingua sono state identificate in un arco temporale che va dal 1982 fino al 2002. Questi documenti costituiscono il corpus del presente lavoro. Per tracciare il percorso di tale sapere, é stato configurato un inedito modello di meta-analisi del contenuto, supportato informaticamente da una base di dati, costruita secondo il metodo E-R (entitá-rapporto).

I quarantaquattro lavori identificati, che specificano la complessitá del tema di studio sia a livello macro che micro, si inseriscono in gran parte nella linea di ricerca dell'Universitá di Aveiro e del Minho. Si tratta essenzialmente di lavori accademici, prodotti allo scopo di comprendere, analizzare e migliorare la pratica professionale. Tra le referenze teoriche citate, la piú rilevante é quella dell'interazione verbale nell'ambito della lingua inglese, benché vi siano quattro domini scientifici che si articolano tra loro. A livello metodologico, quando esplicitato, si riscontra una articolazione tra approccio qualitativo e approccio quantitativo, benché il primo sia prevalente, specialmente del tipo descrittivo e etnometodologico. Le procedure metodologiche sono molto differenziate e descritte in modo esaustivo, quelle di analisi dei dati sono evidenziate. I risultati rivelano connessioni concettuali e collegamenti tra categorie e tipologie di analisi. Le conclusioni rivelano la consolidazione dell'interazione verbale come fattore essenziale per concettualizzare cosa sia saper insegnare e apprendere una lingua, osservando e sperimentando. Le implicazioni suggerite ricadono sulla formazione dei docenti, in una dimensione strategica che puó indicare la necessitá di superare problemi pedagogici e didattici.

Riassumendo, la meta-analisi effettuata indica una espansione continua del campo di ricerca su questo tema, le cui potenzialitá e dinamiche non si esauriscono in questo lavoro, ma anzi suggeriscono nuove (ri)scoperte.

Schlüsselbegriffe

verbale Interaktion, Fremdsprachenunterricht, qualitative Meta-Analyse, Mapping, Primär- und Sekundardiskurs.

Zusammenfassung

Die verbale Interaktion im Sprachunterricht (Muttersprache und Fremdsprache) nimmt heutzutage eine bedeutende Stellung in der Entwicklung neuer Kenntnisse ein, innerhalb der Forschung in Portugal. Aber welchen Beitrag leistet sie zur Entwicklung von neuen Kenntnissen? Diese Frage ist die Grundlage dieser Studie, dessen Ziel es ist, eine Antwort zu finden, die die Evolution dieses wissenschaftlichen Bereichs beschreibt.

In diesem Zusammenhang wurden 32 veröffentlichte Texte und 12 Master und PhD-Thesen identifiziert, im Zeitrahmen von 1982 bis 2002, dessen Leitziel die Analyse von verbaler Interaktion im Sprachunterricht war. Diese Texte konstituieren bilden unseren Corpus. Um die Entwicklung der Kenntisse in einem Schemata zusammenzufassen, wurde ein innovatives Analyse-Modell (qualitative Meta-analyse) konzepiert. Dieses Modell kombiniert dokumentale und inhaltliche Methodologien, und wird unterstützt von einer Datenbank, die dem E-R (entity-relationship) Modell entspricht.

Grosser Teil der 44 Studien, die die Komplexität dieses Themas in Mikro- und Makroeigenschaften widerspiegeln, sind mit den Universitäten von Aveiro und von Minho verbunden. Die meisten wurden von Akademikern ausgearbeitet, mit dem Ziel, professionelle Praxis besser zu verstehen, zu analysieren und zu verbessern. Von den vier verbundenen theoretischen Themenbereichen ist die verbale Interaktion mit englischem Einfluss die bedeutendste. In Bezug auf die Methodologie ist eine Tendenz zur Kombinierung von qualitativer und quantitativer Ansätzen festzustellen. Dennoch kann eine Dominanz der qualitativen Methodologien erkannt werden, nämlich beschreibende und Ethno-methodologische Perspektiven. Die methodologischen Prozeduren sind sehr unterschiedlich und werden ausführlich beschrieben, mit Schwerpunkt auf die Daten-Analyse. Die Ergebnisse offenbaren konzeptuelle Verbindungen und Bindungen zwischen Analyse-kategorien und –typologien. Als Endergebnisse, bestätigen sie, dass die verbale Interaktion ein Schlüsselfaktor darstellt, zur Wahrnehmung, Observation und Sachkenntniss im Hinblick auf Sprachunterricht. Unsere Endvorschläge richten sich auf die Lehrerausbildung aus einer strategischen Perspektive, im Hinblick auf die Überwindung von pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Problemen.

Zusammenfassend, verweist die Meta-analyse auf einen kontinuierlichen Wachstum dieses wissenschaftlichen Bereiches, die Dynamiken sind noch nicht erschöpft worden. Ganz im Gegensatz, neue Wege zur Entdeckung haben sich geöffnet.

palabras claves

interacción verbal, curso de lengua, meta análisis cualitativo, trazado, discurso primero, discurso segundo.

resumen

La interacción verbal en un curso de lengua, maternal o extranjera, es un tema cuya relevancia es bien reconocida. También por esta razón, asume, en la investigación portuguesa, un papel fundamental en la construcción del conocimiento didáctico. ¿Pero, cuáles son sus contribuciones para este desarrollo? Este estudio fue inspirado por esta pregunta y aspira a dar una respuesta intentando satisfacer la necesidad de descripción de esta área científica.

32 publicaciones y 12 textos de pruebas académicas entre 1982 y 2002 fueron identificados en este contexto. Ellos toman esta temática como objeto de estudio principal y representan el corpus de este trabajo. Para trazar la senda de este conocimiento, se concibió un nuevo modelo de meta-análisis cualitativo. Su metodología consiste en combinar el análisis documentario y del contenido, y está apoyado sobre una base de datos realizada según el método de E-R (entidad-relación).

En relación a la caracterización, los cuarenta y cuatro estudios analizados, que representan la complejidad del tema a nivel micro y macro, se encuadran en las líneas del pensamiento de las Universidades de Aveiro y Minho. Fueron principalmente realizados por académicos, con el objetivo de comprender, para diagnosticar e intervenir sobre la práctica profesional. De los ámbitos teóricos relacionados, a pesar de estar levantados cuatro ámbitos científicos que se articulan, destaca el de la interacción verbal bajo influencia anglófona. En la metodología, cuando explicitada, se registra una articulación entre los enfoques cuantitativos y cualitativos, aunque sean preponderantes los primeros, en particular, los de tipo descriptivo y etnometodológico. Ya los procedimientos metodológicos, bastante mencionados, son muy diversificados y se destacan del análisis de datos. En cuanto a los resultados, los distintos conceptos se articulan, así como las categorías y las tipologías de análisis. Las conclusiones revelan la consolidación de la interacción verbal como factor esencial para conceptualizar el enseñar y el aprender un idioma, por medio de la observación y la experimentación. Con relación a las implicaciones, las soluciones propuestas se centran, sobre todo, en la formación de los profesores, en una dimensión estratégica que puede ser el signo de un deseo de superar problemas pedagógicos-didácticos.

En resumen, el meta análisis efectuado conduce hacia la expansión, continua y continuada, de este campo de investigación, cuyo dinamismo y potencialidades no se han agotado aquí, sino que fomentan nuevos (re) descubrimientos.

ÍNDICE

. PREÂMBULO 3

.. BREVE INTRODUÇÃO 5

PARTE I *theoria* – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1. GÉNESE 9

2. ANCORAGENS CONCEPTUAIS 14

2.1. INTERACÇÃO VERBAL 14

2.2. DIDÁCTICA DE LÍNGUAS 20

2.3. META-ANÁLISE 24

3. METODOLOGIA DE ANÁLISE 33

3.1. SISTEMA METODOLÓGICO DE ANÁLISE 33

3.1.1. ANÁLISE DOCUMENTAL 36

3.1.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO 37

3.2. *CORPUS* DE ANÁLISE 39

3.2.1. CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* 39

3.2.2. VALIDADE DO *CORPUS* 42

3.2.3. DESCRIÇÃO DO *CORPUS* 44

3.3. INSTRUMENTO DE ANÁLISE 50

3.4. META-MODELO DE ANÁLISE 66

PARTE II *praxis* – META-CONHECIMENTO EM IVAL

Ø. NOTA PRELIMINAR AO *CORPUS* E SUA ANÁLISE 77

1. CARACTERIZAÇÃO 78

1.1. IDENTIFICAÇÃO 78

1.1.1. TÍTULOS 78

1.1.2. AUTORES 79

1.1.3. DATAS 80

1.1.4. ENQUADRAMENTOS 81
1.1.5. TIPOS DE DIVULGAÇÃO 83

1.2. MOTIVAÇÕES 89

1.3. OBJECTOS DE ANÁLISE 93

1.4. OBJECTIVOS 99

2. REFERENCIAIS 105

2.1. QUADROS TEÓRICOS 108
2.1.1. INTERACÇÃO VERBAL 108
2.1.2. DIDÁCTICA DE LÍNGUAS 117
2.1.3. SOCIOLINGUÍSTICA 122
2.1.4. CIÊNCIAS DA LINGUAGEM 128

2.2. ARTICULAÇÃO DOS QUADROS TEÓRICOS 132

3. METODOLOGIAS 135

3.1. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO 136

3.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 140
3.2.1. PROCEDIMENTOS PREPARATÓRIOS 141
3.2.2. RECOLHA DE DADOS 143
3.2.3. PROCESSAMENTO E ORGANIZAÇÃO DE DADOS 144
3.2.4. ANÁLISE DE DADOS 144
3.2.5. PROCEDIMENTOS SUBSEQUENTES 146

3.3. PARTICIPANTES NOS ESTUDOS 147

3.4. CLASSIFICAÇÃO DOS ESTUDOS EM FUNÇÃO DOS PAPÉIS DOS PARTICIPANTES 149

4. CONTRIBUTOS 152

4.1. CONCEITOS 153
4.1.1. INTERACÇÃO VERBAL 157
4.1.2. DISCURSO 174
4.1.3. AULA 180
4.1.4. COMUNICAÇÃO 185
4.1.5. ESTRATÉGIAS E COMPORTAMENTOS INTERACCIONAIS 189
4.1.6. ACTOS DE FALA 194
4.1.7. GESTÃO DA PALAVRA 198
4.1.8. AVALIAÇÃO 200

4.2. CATEGORIAS DE ANÁLISE 203
4.2.1. INTERACÇÃO VERBAL 205
4.2.2. COMUNICAÇÃO 209
4.2.3. ACTOS DE FALA 210
4.2.4. ESTRATÉGIAS E COMPORTAMENTOS INTERACCIONAIS 211
4.2.5. DISCURSO 212
4.2.6. GESTÃO DA PALAVRA 213
4.2.7. AVALIAÇÃO 214
4.2.8. AULA 216

4.3. DISPOSITIVOS DE ANÁLISE 218
4.3.1. TIPOLOGIAS 220
4.3.2. MODELOS 226
4.3.3. TAXONOMIAS 229

4.4. RESULTADOS 231
4.4.1. INTERACÇÃO VERBAL 233
4.4.2. ACTOS DE FALA 246
4.4.3. DISCURSO 256
4.4.4. ESTRATÉGIAS E COMPORTAMENTOS INTERACCIONAIS 268
4.4.5. COMUNICAÇÃO 278
4.4.6. GESTÃO DA PALAVRA 285
4.4.7. AULA 289
4.4.8. AVALIAÇÃO 291

5. IMPLICAÇÕES 294

5.1. SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO DIDÁCTICA 296
5.1.1. ESTRATÉGIAS E COMPORTAMENTOS INTERACCIONAIS 297
5.1.2. AULA 298
5.1.3. INTERACÇÃO VERBAL 299
5.1.4. ACTOS DE FALA 300
5.1.5. DISCURSO 300
5.1.6. COMUNICAÇÃO 300
5.1.7. GESTÃO DA PALAVRA 301
5.1.8. AVALIAÇÃO 301

5.2. SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES 301
5.2.1. CONTEÚDOS DE ANÁLISE 302
5.2.2. *CORPUS* DE ANÁLISE 307
5.2.3. CATEGORIAS DE ANÁLISE 307
5.2.4. CONTEXTOS DE ANÁLISE 308
5.2.5. METODOLOGIAS DE ANÁLISE 308

5.3. SUGESTÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 309
5.3.1. ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO 310
5.3.2. CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO 312
5.3.3. FORMATOS DE FORMAÇÃO 313

PARTE III *poiesis* – APRECIAÇÕES SOBRE O ESTUDO

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS ……. 319

1.1. REFLEXÕES RETROSPECTIVAS ……. 319

1.2. REFLEXÕES PROSPECTIVAS ……. 325

1.3. REPERCUSSÕES PRESSENTIDAS ……. 327

Referências Bibliográficas

Corpus de Análise …… 333

Bibliografia Complementar Citada ……..…339

Anexos

Anexo 1 – Carta dos Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro (enviada a todas as Universidades públicas portuguesas) ……. 351

Anexo 2 – Exemplo de carta enviada aos investigadores portugueses em IVAL …… 355

Anexo 3 – Quadro-síntese de contextualização dos estudos portugueses meta-analisados em IVAL …… 359

Anexo 4 – Exemplo de mapas conceptuais elaborados a partir da meta-análise de dois estudos portugueses em IVAL …… 363

Anexo 5 – Exemplo de dispositivos analítico-categoriais …… 369

Anexo 6 – Síntese dos resultados por tema …….. 377

Lista de Figuras

Figura 1 – Sistema metodológico do estudo …….. 34

Figura 2 – Meta-modelo de análise do conhecimento …….. 66

Figura 3 – Listagem das tabelas da base de dados relativa ao meta-modelo de análise do conhecimento aplicado à IVAL …… 68

Figura 4 – Diagrama E-R da base de dados do meta-modelo de análise do conhecimento aplicado à IVAL …….. 69
Figura 5 – Esquema síntese das E-R do meta-modelo de análise do conhecimento aplicado à IVAL …….. 69
Figura 6 – Meta-modelo de análise do conhecimento e Diagrama das respectivas entidades e relações ……. 70
Figura 7 – Categorias de análise tipo em IVAL (exemplo dos sub-tipos específicos da interacção verbal) ……..... 71
Figura 8 – Evolução cronológica das categorias de análise tipo em IVAL …… 72
Figura 9 – Movimentos centrípetos (de níveis macro a um nível meso de análise) …….. 95
Figura 10 – Movimentos centrífugos (de um nível meso de análise a níveis micro) ..……. 96
Figura 11 – Pormenor do modelo de análise do conhecimento didáctico português sobre a IVAL ……. 104
Figura 12 – Articulação dos quadros teóricos em IVAL ……..106
Figura 13 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL ……. 156
Figura 13.1 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL (realce para os conceitos tematizados na interacção verbal) ……. 174
Figura 13.2 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL (realce para os conceitos tematizados sob o discurso) ……..……. 180
Figura 13.3 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL (realce para os conceitos tematizados na designação aula) ……. 184
Figura 13.4 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL (realce para os conceitos tematizados sob a comunicação) ……. 189
Figura 13.5 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL (realce para os conceitos referenciáveis a estratégias e comportamentos interaccionais) ...193
Figura 13.6 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL (realce para os conceitos tematizados sob os actos de fala) ……. 198
Figura 13.7 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL (realce para os conceitos tematizados na gestão da palavra) ..……. 200
Figura 13.8 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL (realce para o conceito tematizado sob a avaliação) ……..……. 202

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Estudos constitutivos do c*orpus* de análise …… 45-7
Tabela 2 – Distribuição cronológica das categorias de análise tipo em IVAL ….. 73
Tabela 3 – Contextos de realização da investigação e autores em IVAL ……... 79
Tabela 4 – Tipos de enquadramento identificados no *corpus* de análise ……..... 82
Tabela 5 – Estudos em IVAL de Alves …… 82
Tabela 6 – Áreas científicas das provas académicas em IVAL …….. 86
Tabela 7 – Aspectos relativos à supervisão das provas académicas em IVAL … 87
Tabela 8 – Articulação entre métodos e objectivos de investigação …… 101
Tabela 9 – Temas e autores referenciados no domínio da interacção verbal.… 116
Tabela 10 – Temas e autores referenciados no domínio da DL ……122
Tabela 11 – Temas e autores referenciados no domínio da sociolinguística 127
Tabela 12 – Articulação entre alguns referentes dos domínios em IVAL …… 132
Tabela 13 – Estudos em IVAL nos quais a metodologia é explicitada …… 138
Tabela 14 – Tipos de procedimentos metodológicos explicitados ……... 141
Tabela 15 – Síntese das principais características descritas na investigação estudada, relativamente aos conceitos de interacção e de interacção verbal …… 165
Tabela 16 – Síntese das propostas de classificação dos actos de fala na investigação portuguesa em IVAL ……..… 197

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Síntese cronológica dos estudos portugueses em IVAL, publicados e não publicados ……..…..… 47, 80
Gráfico 2 – Tipos de provas académicas em IVAL ……... 84
Gráfico 3 – Provas académicas em IVAL: instituições de realização …… 85
Gráfico 4 – Publicações em IVAL …… 89
Gráfico 5 – Motivações para os estudos: distribuição por tipo …… 90
Gráfico 6 – Objectos de estudo: distribuição por tipo ……... 94
Gráfico 7 – Objectivos activados nos estudos portugueses em IVAL ..…… 101
Gráfico 8 – Metodologias qualitativas: distribuição por tipo ……139
Gráfico 9 – Alguns tipos de análise de dados e sua distribuição ……..145

Gráfico 10 – Participantes nos estudos: distribuição por tipo …… 148
Gráfico 11 – Definição dos estudos em função dos papéis dos participantes: distribuição por tipo …… 150
Gráfico 12 – Conceitos em IVAL: distribuição por tipo ……154
Gráfico 13 – Categorias de análise na investigação portuguesa em IVAL: distribuição por tipo …… 204
Gráfico 14 – Dispositivos de análise na investigação portuguesa em IVAL: distribuição por tipo …… 219
Gráfico 15 – Resultados da investigação portuguesa em IVAL: distribuição por tipo …… 232
Gráfico 16 – Implicações na investigação portuguesa em IVAL: distribuição por tipo (segundo os eixos do tríptico didáctico) …….. 295
Gráfico 17 – Sugestões de intervenção didáctica na investigação portuguesa em IVAL: distribuição por tipo ……... 296
Gráfico 18 – Sugestões para futuras investigações: distribuição por tipo 302
Gráfico 19 – Sugestões para a formação de professores: distribuição por tipo . 310

Lista de siglas e abreviaturas

AFIRSE – Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education

CIDTFF – Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (Universidade de Aveiro)

CRAPEL – Centre de Recherches et Applications Pédagogiques En Langues (Université Nancy 2 – França)

DCA – Departamento de Comunicação e Arte (Universidade de Aveiro)

DDTE – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (Universidade de Aveiro)

DL – Didáctica de Línguas

DM – Dissertação de Mestrado

E/A – Ensino-Aprendizagem

EP_IVAL – Estudos Portugueses em Interacção Verbal em Aula de Línguas

ESE – Escola Superior de Educação

E-R – Entidade-Relacionamento

FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

FL – Faculdade de Letras

FP – Formação de Professores

IEP – Instituto de Educação e Psicologia (Universidade do Minho)

IIE – Instituto de Investigação Educacional

IVAL – Interacção Verbal em Aula de Línguas

L@LE – Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (Universidade de Aveiro)

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

NE – Não Explicitado

OCT – Observatório das Ciências e das Tecnologias

SDUA – Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

SPDLL – Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas

TD – Tese de Doutoramento

UA – Universidade de Aveiro

UM – Universidade do Minho

Un homme existe
lorsque sa voix est écoutée.

. PREÂMBULO

> "Investigar o fazer e o saber de personagens que produziram […] conhecimento […] é desenvolver um trabalho de reconstituição da memória […] [de uma] área científica que, muitas vezes, vive e revive 'crises' acerca dos paradigmas que emergem da própria complexidade de seu objecto de estudo e como conseqüência do pouco tempo de sua autonomia como campo científico."
> (Pimentel, 2001: 192)

Desenhar um rosto, ou até mesmo fotografá-lo, não é tarefa fácil, tanto mais quando se pretende acompanhá-lo em várias idades, desde uma infância até uma primeira maturidade. Para além de não ser fácil, não é, certamente, uma tarefa comum, tanto mais se for realizada no contexto de uma prova académica. Contudo, esta tarefa permite efectuar um trabalho importante de reconstituição de memória, neste caso, da investigação desenvolvida em Portugal, numa temática particular (a interacção verbal em aula de línguas, doravante designada por IVAL), durante um período de tempo determinado (as décadas compreendidas entre 1982 e 2002). Mas não só, permite, ainda, efectivar um trabalho, igualmente fundamental, de preservação e projecção desta memória.

Consciente de que de uma forma ou de outra apenas se conseguem captar momentos, ímpares, e de certo irrepetíveis, tentarei relatar este processo, pessoal, porém guiado, de descoberta, e o resultado nele alcançado. Este retrato poderá, então, não conter todos os rascunhos, esquissos que, progressivamente, foram dando lugar a esboços cujos traços mais firmes e seguros permitiram dar corpo ao trabalho que agora apresento.

Retendo a metáfora do desenho, surge de imediato a questão de saber *o que desenhar* e *como*. Na realidade, este projecto iniciou-se com o delinear conjunto do *objecto a desenhar* – a evolução do conhecimento produzido no âmbito da investigação portuguesa sobre a interacção verbal em aula de língua materna e estrangeira – e do *método de desenho a seguir* – o retrato exploratório, descritivo e interpretativo, de índole meta-analítica. Estas opções podem ser justificadas pelo facto de que, já em 1998, Alarcão percepcionava a concretização de um tal trabalho, no decorrer do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras, na sua conferência intitulada "Interacções

em Didáctica das Línguas" (cf. Alarcão, 1999: 15-30). De facto, esta intuição viria a ser confirmada quando o iniciei, em 2001, por ter sido possível, entretanto, afirmar que a IVAL reunia um número considerável de estudos, cujo conhecimento carecia, no entanto, de sistematização.

Assumida a vontade de avançar com um projecto desta natureza, estavam, assim, criadas as condições para começar a preparar o retrato. Logo, havia que pensar no material a usar. Por exemplo, que tipo de tela escolher, de preferência favorecedora do melhor enquadramento, para o melhor ângulo de visão, ou que cores e pincéis eleger. As cores, seleccionadas segundo critérios previamente definidos, formaram a paleta – o *corpus* de análise, composto por quarenta e quatro discursos primeiros –, na qual os pincéis foram intervindo, através de um instrumento e modelo de análise, concebidos para o efeito. Desta intervenção, a meta-análise propriamente dita, emergiu a pintura – a presente tese, um discurso segundo – que após concluída, espero, possa ser amplamente contemplada e desenvolvida, quer por mim, quer por outros investigadores.

.. BREVE INTRODUÇÃO

"Fiquem com a pergunta. Questionem constantemente.
Pois no questionar está o poder e a motivação e a paixão de criar."
(Walsch, 2004: 172)

O texto que reproduz esta pintura está dividido em três partes (as camadas de tinta do retrato, umas mais espessas do que outras), que numa alusão ao lema da Universidade de Aveiro (UA) denomino de *theoria*, *praxis* e *poiesis*.

Na Parte I apresento o estudo nas suas dimensões teórica e metodológica. Trata-se de um trabalho original, de âmbito singular, com uma natureza peculiar, apelidado, por uma das autoras em IVAL, de "hercúleo". Tais características não a impediram, nem à orientadora desta tese de doutoramento[1], de o confiar a uma jovem investigadora, que o executou com "a motivação e a paixão de criar" (ver citação em epígrafe). Talvez em virtude disso, à medida que a inocência se transformava em entusiasmo, o risco e o receio iam sendo transpostos, dando lugar à consciencialização do desafio fascinante que, com responsabilidade, foi vencido. A estratégia adoptada para o conseguir foi a do "caminhar e narrar caminhadas" (Geraldi, 2004: 602), desenvolvendo a *theoria* (o enquadramento teórico e metodológico) *na* e *pela* leitura e análise da investigação em IVAL. Naturalmente, houve ainda espaço para outras leituras de sustentação, até pela integração em equipas de outros projectos de investigação e pela participação em encontros científicos nacionais e internacionais. Todavia, o tempo para as maturar não terá sido o ideal e, por isso, o leitor poderá sentir algum desequilíbrio entre as diferentes partes da tese. Provavelmente, também já terá pressentido que não irá reconhecer neste trabalho o modelo de tese habitual.

---

[1] As responsáveis pela minha selecção, logo após a licenciatura, no processo de candidatura para a realização deste trabalho específico, que culminou com a atribuição de uma bolsa de doutoramento da UA e, um ano mais tarde, da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Renovo a ambas os meus agradecimentos, extensíveis à instituição que tão bem me acolheu e que de uma forma muito especial me enriqueceu, pessoal e profissionalmente, tal como à FCT que me financiou.

Na Parte II apresento a dimensão prática "de *errância* e de produção" (idem: 604) deste estudo, o resultado da meta-análise elaborada, que descrevo sucintamente. Uma vez contornadas as dificuldades inerentes à criação do dispositivo de análise, inédito e exigente, apliquei-o ao objecto de estudo, igualmente complexo, do qual interessava traçar a respectiva evolução e defini-lo em profundidade. Neste caminhar, de procuras e descobertas incessantes, vi emergir imensas redes de aprendizagem e de conhecimento. Facilmente se percebe que deslumbrada perante o potencial que nelas se ia articulando, as explorei com rigor, tornando esta *praxis* estruturada no núcleo central da tese. A sensação era a de que ia construindo um puzzle *sui generis*, cujas peças admitiam combinações múltiplas e do qual não possuía *a priori* uma imagem total. Assim, fui avançando, em etapas sucessivas, cuidadosa e progressivamente, na direcção de interpretações e leituras possíveis, tentando nunca me desviar do meta-conhecimento em IVAL que queria avistar. No mapeamento deste panorama recorri, então, às quarenta e quatro peças identificadas do puzzle (os trabalhos do *corpus* de análise), com as quais me fui familiarizando e que assinalo no texto através de um tipo de letra distinto[2].

Na Parte III apresento a perspectiva de um olhar simultaneamente retrospectivo e prospectivo sobre a *theoria* e a *praxis*, no sentido de antecipar alguma da *poiesis* que este estudo meta-analítico possa suscitar. Nesta dimensão utópica, e em jeito de conclusão, retomo os aspectos principais da panorâmica obtida, num balanço que me leva a ensaiar uma visão renovada sobre aquelas peças (os trabalhos analisados), para prever que outros puzzles (meta-analíticos) poderão, ainda, vir a ser desenhados ou construídos. As possibilidades de os conceptualizar não se esgotam aqui, tal como não se esgota a probabilidade de virem a incluir novas peças (os estudos entretanto desenvolvidos ou em desenvolvimento). Nem tão pouco se esgota a vontade de experimentar novas metáforas, porque "a educação presta-se, aliás, a grande variedade de metáforas" (Dias de Figueiredo, 2002).

[2] Entre os disponíveis, o mais parecido com a letra manuscrita, numa aproximação aos autores dos discursos primeiros meta-analisados.

PARTE I *theoria*

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1. GÉNESE

"[…] no limiar de uma sociedade de comunicação e interactiva […]"
(Boaventura Sousa Santos, 2002: 6)

A comunicação integra e elabora a essência humana, facto a que muitos autores aludem quando se referem à concepção dialogal do ser humano e da linguagem (cf. Mikhail Bakhtin citado, entre outros, e referindo-me apenas aos investigadores cujos trabalhos meta-analisei, em *Araújo e Sá, 1996: 6, 92-3*; *Andrade, 1997: 44*; *Bento, 2000: 60-1*). Neste sentido, o homem existe a partir do momento em que a sua voz é ouvida, por si e pelos outros.

Pela sua importância, intrínseca ao ser humano, diversas temáticas têm sido abordadas no âmbito da comunicação, segundo perspectivas diferenciadas, ora antagónicas, ora complementares, permitindo uma visão transdisciplinar dos seus fenómenos. Entre estes destaca-se a interacção verbal, que se tem constituído, e se continua a constituir, enquanto objecto de estudo privilegiado em áreas científicas tão distintas como a Linguística e a Informática, ou o Direito e a Educação[1]. Neste caso,

"tendo em conta que é essencialmente pela interacção verbal que professor e alunos negoceiam saberes e que o fenómeno educativo tem lugar, justifica-se inteiramente toda a curiosidade e interesse que a análise das práticas comunicativas tem vindo a despertar ao nível da investigação educacional, como forma de compreender e explicar o que significa transmitir e adquirir um saber em contexto pedagógico […]" (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 19).

Num estudo recente, Alarcão *et al.* (2004) comprovam que também na Didáctica, nomeadamente a nível nacional e no campo da Didáctica de Línguas

[1] No início do projecto, uma pesquisa na Internet, em alguns motores de busca, estrangeiros e portugueses (por exemplo, http://google.yahoo.com/bin/query?p=interaction+verbale&hc=0&hs=0 ou http://pesquisa.sapo.pt/search?q=verbal+intercation&t=0, consultados a 22 de Novembro de 2001), dava ainda conta da existência de estudos sobre interacção verbal na área da Antropologia, da Psicologia e da Sociologia. Mais recentemente constatei que no âmbito das Ciências da Saúde, também a investigação em enfermagem pode reflectir *sobre* ou *a partir* de interacções verbais (cf. Ramalho, 2005: 67).

(DL), área em que este trabalho se inscreve, aquele objecto de estudo específico tem vindo a despertar um interesse significativo. De facto, a comunidade científica portuguesa em DL, consciente da

> *"relevância da comunicação verbal no processo de transmissão e aquisição de saberes [...] dado incontestável que se impõe não só pela força da percepção intuitiva que dele têm todos quantos alguma vez estiveram envolvidos em tal processo, em contextos institucionais ou não, mas também, e sobretudo, pelos resultados das investigações que focalizam o seu objecto no discurso da sala de aula" (Coelho, 2001: 38-9),*

produziu, igualmente, vários estudos neste domínio particular, tendo, desta forma, ajudado a contribuir para o seu desenvolvimento. Assim, perante a existência de um corpo de conhecimento, ainda disperso, despontava, pois, a necessidade, premente, de o organizar e sintetizar.

O ímpeto inicial para este "trabalho que urge realizar", como afirmava Alarcão (1999: 22), aconteceu no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (DDTE) da UA, onde a interacção verbal se insere numa das linhas de investigação. Nestas conjugam-se preocupações epistemológico-institucionais, latentes devido à dispersão do conhecimento, e, como consequência, devido ao seu reduzido impacto – sobretudo daquele que é produzido ao nível do ensino superior, em trabalhos de investigação para provas académicas, e que não chega a ser publicado. Por outro lado, também o discurso que os investigadores elegem para manifestar o conhecimento que constroem, muitas vezes, restringe-o ao seu *locus* de produção. Este tipo de preocupações, às quais não se alheiam os próprios professores, começam, agora, a despontar em encontros científicos, mas deverão, contudo, ser ultrapassadas para que se possa "[…] diminuir o fosso entre o saber teórico produzido nas instituições universitárias, e por universitários, e os saberes práticos dos professores (Costa *et al.*, 2000)" (mencionado por Costa & Alarcão, 2001: 439).

Além destas, acresce, finalmente, uma motivação de outra ordem, pessoal, a da valorização profissional, pela integração no Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (L@LE), unidade do Centro de

Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da UA. O projecto desenvolvido insere-se, assim, numa das suas várias dimensões de actuação, a gestão da interacção, na qual se pretende identificar e compreender os processos interactivos específicos das situações de comunicação intercultural e plurilingue.

Concretizando, então, "o desejo de ver este trabalho continuado", que Alarcão (1999: 22) iniciara, desenvolveu-se o projecto de doutoramento intitulado Interacção verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002. Subjacente a este estudo, delinearam-se, portanto, as seguintes questões investigativas:

– *Quais são os contextos de criação da investigação portuguesa em IVAL nestes vinte anos?*

- Por quem e com quem é construído este conhecimento? Porquê? Com que objectivos? Sob que referenciais teóricos? Com que metodologias e procedimentos metodológicos?

– *Quais são os contextos de circulação definidos para aquela investigação?*

- Que relação estabelece o investigador entre o conhecimento que produz e a sua utilização? Quais os formatos de divulgação que escolhe?

– *Quais são os contributos científicos que dela se podem derivar?*

- Que conceitos são convocados? Que categorias e tipologias de análise são activadas? Quais as conclusões apresentadas? Que tipo de implicações são sugeridas?

Todas estas perguntas específicas, às quais a presente investigação procura responder, estão incluídas numa pergunta geral, da qual decorrem, e que assinalo:

– *Qual a evolução do conhecimento na investigação portuguesa em IVAL?*

Assim, pretende-se, *mapear a evolução deste conhecimento*. Explicitando, deseja-se:

- caracterizar e sistematizar o conhecimento produzido nos trabalhos realizados em Portugal, de 1982 a 2002, sobre a interacção verbal, no contexto didáctico da aula de línguas;

- perspectivar a publicitação que dele se faz e o impacto que induz sobre quem o desenvolve e sobre quem o utiliza;

- analisar e articular os resultados emergentes dos estudos realizados com relevância para o aprofundamento da teoria e da prática didácticas, com vista à sua divulgação.

Estes objectivos vão ao encontro do "esforço de teorização, de sistematização e de divulgação" (Nóvoa, 2002: 12), assumido em agendas educativas recentes, nacionais[2] e estrangeiras[3], mas pouco perseguido ou ainda não verdadeiramente conseguido[4]. Por isso, nos últimos anos, segundo Canha & Alarcão (2003: 508),

"tem-se vindo a afirmar a necessidade de proceder a sínteses críticas da investigação produzida, com vista à construção de conhecimento actualizado que permita reequacionar caminhos futuros, no sentido da criação de pontes mais próximas entre saber científico e prática profissional, contribuindo, assim, para a consolidação da cientificidade didáctica (Alarcão, 1999; Amor, 1994; Coste *et al.*, 1994; Ludke, 1998; Mialaret, 1994; Pimenta, 1997)."

---

[2] Como o XIV Colóquio da AFIRSE, em torno do tema "Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005 – Teorias e Práticas", e que decorreu na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em Fevereiro de 2006.

[3] Por exemplo, para além da *Campbell Collaboration*, outras organizações "synthesize studies using a wider range of research methods" (Thomas & Pring, 2004: 31). A título ilustrativo, o *EPPI-Centre*, do Instituto de Educação da Universidade de Londres, que dispõe de uma biblioteca, vital na disseminação das respectivas revisões sistemáticas, faculta instrumentos e procedimentos que permitem a outros grupos não só efectuar e divulgar este tipo de revisões, em áreas como a educação ou a saúde, mas também garantir a sua qualidade.

[4] Apraz-me, no entanto, registar o "Elogio da divulgação" (cf. Revista ÚNICA, jornal EXPRESSO, 13 de Agosto de 2005), onde Nuno Crato afirma que "a ciência gosta de se dar a conhecer."

Espero, então, com este projecto, apresentar uma síntese crítica da investigação portuguesa produzida no domínio específico da DL que me propus analisar: a IVAL. Ao caracterizar o estado desta área científica, ainda que exclusivamente no que diz respeito a este tópico particular, e no período que medeia entre 1982 e 2002, descubro, com certeza, indicações que me permitem traçar mapas dos caminhos percorridos, e dos que falta percorrer, bem como de pontes que falta estabelecer e/ou atravessar, revisitar e até reconstruir.

2. ANCORAGENS CONCEPTUAIS

O enquadramento teórico e metodológico deste estudo foi sendo construído, na sua essência, pelas progressivas imersões no *corpus*, sobretudo no acompanhar das sucessivas etapas de leitura e análise que foram sendo realizadas. Isto é, acima de tudo, foi pelas palavras dos autores analisados, no fundo a minha matéria-prima, que as ancoragens desta investigação emergiram[5]. Tal facto será aqui perceptível, na discussão dos conceitos que a sustentam, e, quando apresentar o resultado da sistematização desenvolvida, na segunda parte da tese, da qual evidencio, naturalmente, a secção relativa aos referenciais teóricos dos trabalhos portugueses em IVAL.

A minha apropriação alicerça-se nos três conceitos basilares desde logo induzidos pelo título e reflectidos com maior incidência ao longo dos parágrafos seguintes, ou seja: *interacção verbal*, *DL* e *meta-análise*.

2.1. INTERACÇÃO VERBAL

> *"A interacção verbal é, […], numa perspectiva didáctica, meio ou instrumento e alvo ou objectivo, já que ter competência comunicativa numa dada língua é ter competência interactiva em múltiplas situações ou, dito de outro modo, a interacção é simultaneamente o quadro do processo interactivo-educativo que se desenrola em sala de aula e objecto desse mesmo processo." (Andrade, 1997: 123)*

O conceito de interacção verbal é, sem dúvida, um conceito incontornável neste trabalho, porque remete para o seu conteúdo, parte substantiva ou enquadramento teórico. Assim, está delimitado na DL, apesar de constituir *"uma importante variável a ter em conta na análise da aprendizagem escolar"*, como refere *Araújo e Sá (1996: 129)*, *"transversal às várias*

[5] cf. A propósito da conceptualização das "research reviews" enquanto "scientific research", "Feldman (1971) […] suggested that the work of others should be viewed as the reviewer's raw data" (citado por Cook *et al.*, 1994: 5). Isto é, "the individual study supplies data for research synthesis" (Norris & Ortega, 2000: 430). Ou, ainda, nas palavras de C. Martins (2001), "o meta-analista utiliza a informação já recolhida e analisada por outros investigadores" (p.233).

disciplinas que compõem o currículo (cf. estudos sobre o discurso na aula em várias disciplinas, como: Pedrosa de Jesus, 1991, em ciências; Erickson, 1982, em matemática; Green & Harker, 1982, em contexto de Jardim de Infância; Castro, 1987, em LM)". Trata-se de um conceito complexo, composto por dois conceitos, sendo que o segundo demarca uma vertente da interacção, a componente verbal, a qual é susceptível de ser observada, registada e analisada.

Recuperando o ponto de partida desta investigação, o texto do Plano de Trabalho de Doutoramento em Didáctica (submetido à FCT, que o aprovou e financiou), recupero o apontamento introdutório onde se considerava a interacção verbal como "a situação em que, pelo menos dois *actores sociais* participam numa *troca* oral e/ou escrita, alternando entre si os momentos de produção e de recepção com vista à co-construção de sentidos". No mesmo documento desenvolveu-se esta anotação preliminar apurando-se que, no contexto da DL,

> "e, mais especificamente, no de aula de línguas, a interacção verbal: envolve actores sociais (professores e alunos) cuja função social se define no e pelo desempenho de papéis, aos quais não estão alheios constrangimentos culturais, institucionais, etc.; visa a co-construção de conhecimento, experiências, identidade, sentidos, através de trocas que se processam oralmente ou por escrito e que organizam a comunicação pedagógica segundo normas, rotinas e rituais partilhados e aceites pelos participantes (professores e alunos)".

Esta primeira definição base de trabalho, operacional, acompanhou-me durante o projecto, e continua a merecer destaque, pela pertinente síntese de aspectos essenciais, que, tal como pude vir a constatar, são convocados pelos autores portugueses nos seus estudos. Refiro-me à implicação de *sujeitos*, neste caso, professor e alunos, que realizam *trocas*, verbais, através das quais comunicam, idealmente, em constante *colaboração/cooperação*, assim definindo e desempenhando os seus papéis, eminentemente sociais.

Neste momento, este mínimo denominador comum, inicial, pode ser consubstanciado com a análise efectuada, o que farei nos próximos parágrafos, transformando-o num máximo denominador comum, o qual, para além de incluir

definições possíveis de interacção e de interacção verbal, e alguns dos seus conceitos-chave, resume determinadas características da IVAL, do discurso pedagógico e da própria sala de aula.

Uma breve incursão pelos dados analisados faz sobressair, de imediato, a diversidade de situações em que a interacção pedagógica ocorre, fruto dos diferentes contextos de interacção sobre os quais os autores se debruçam. Mas,

> *"perante um qualquer processo de interacção verbal podemos dizer que os enunciados realizados são ao mesmo tempo produto e factor de um conjunto de instâncias: os sujeitos envolvidos na produção e recepção dos enunciados - locutor e alocutário(s), a localização física e a extensão temporal do processo - espaço e tempo, o conjunto dos valores físicos e simbólicos, estabelecidos eventualmente por referências interdiscursivas - o universo de referência e o discurso anterior (Mateus et al., 1989)"* (em *Castro, Vieira & Sousa, 1991: 345*)[6].

Estes seis elementos básicos da interacção verbal circulam, total ou parcialmente, com enfoques diferenciados ou não, pelos referentes teóricos dos investigadores portugueses estudados, alguns dos quais os retomam nas conclusões dos seus trabalhos. Por exemplo, *Vieira (1992)* afirma que o contexto pedagógico, um contexto de comunicação especializado, se distingue de outros contextos de comunicação através da configuração própria que nele assumem *"os factores situacionais relevantes - tempo, espaço, tópico de enunciação e papéis sociais e psicológicos dos interlocutores" (pp.25-6).* Num trabalho anterior a mesma autora mencionara a existência de *"uma série de factores de ordem social que envolve a produção do discurso pedagógico em geral e, como tal, também a aula de língua estrangeira" (idem, 1988a: 83).*

Por sua vez, estes aspectos sociais, referidos igualmente na investigação examinada, permitem discernir o papel dos interlocutores em sala de aula: o de

[6] Estudo incluído no *corpus* de análise, que reúne ideias-chave das dissertações de mestrado dos autores, para situar e perspectivar a análise da interacção verbal em contexto pedagógico.

professor – *"transmissor"* (cf. entre outros, *Sousa, 1989*), também designado por *"metteur en scène"* ou *"maestro" (Araújo e Sá, 1996)* – e o de aluno – *"aquisidor"* (cf. por exemplo, *Castro, 1987 e 1991*). Exemplificando, *Alves (2000c)* invoca o conhecimento produzido no contexto internacional reconhecendo com *"Kerbrat-Orecchioni (1992) [...] [e] diversos autores, que o professor manifesta no seu discurso características do seu papel distinto: a regulação da palavra, os actos de fala e a maioria das iniciações efectuadas, o direito de avaliar as intervenções dos alunos" (p.29).*

O controlo que o professor exerce, sobre processos e produtos de ensino-aprendizagem, e a sua posição superior (cf. entre outros, *M. A. Moreira, 1997*) articulam-se com outros traços estruturantes da interacção verbal pedagógica:

- a avaliação, ou seja, a última unidade das sequências discursivas triádicas (*Initiation/Response/Follow-up Cycle*, de Mehan, 1979 e 1985, indicadas por *Alves, 2000c* e *2002b*; etc.); e,

- o elevado número de interrogativas que o professor formula, espelhando preferencialmente autoridade, isto é, coercividade e directividade (cf. Searle, 1976 mencionado, por exemplo, em *Alves, 2002b*).

O grau de iniciativa dos alunos, face à responsabilidade hegemónica do professor[7] pelo *"quadro interactivo da aula" (Andrade, 1997: 125)*, fica, assim, altamente comprometido, sendo quase nulo (cf. *Gonçalves, 1996* e *1999*, etc.), reforçando-se, pois, assimetrias, desequilíbrios, desigualdades e distâncias. Do mesmo modo, o carácter colaborativo ou colectivo da interacção fica comprometido; carácter, ao qual, respectivamente, Holec (1985) e Kerbrat-Orecchioni (1990) se referem, ao definirem interacção[8]. Por isso, é *"muitas vezes a capacidade de romper o estabelecido, dentro dos constrangimentos institucionais, que faz deles [alunos] bons comunicadores" (Andrade, 1997: 125).*

---

[7] cf. *Vieira (1992: 29-30): "A interacção desenha-se como um jogo que obedece a regras implícitas, tacitamente aceites pelos participantes, mas definidas apenas por um deles."*
[8] Definições que, por sua vez, *M. A. Moreira (1997)* recupera.

Em síntese, e de acordo com alguns dos critérios apontados por Vion (1992: 124-9), *"que ajudam a descrever o tipo de interacções que se gera nos vários contextos" (M. A. Moreira, 1997: 19-20)*, toda e qualquer interacção se posiciona em contínuos de:

- *complementaridade/simetria*, de uma situação em que um dos participantes é o principal responsável pela interacção até uma situação em que estes a partilham;

- *cooperação/competição*, de uma situação em que se respeitam as regras interactivas até uma situação em que estas são desrespeitadas;

- *finalidades internas/externas*, de uma situação de intracompreensão a uma situação de intercompreensão;

- *formalidade/informalidade*, de uma situação em que os participantes não se conhecem e/ou os seus estatutos (sociais, profissionais) são divergentes até uma situação em que se conhecem e/ou os seus estatutos convergem.

Por outro lado, assume-se que a interacção pedagógica, ao contrário da interacção quotidiana, flua sobretudo numa *sequência organizada e estruturada hierarquicamente*, em que os acontecimentos se desenrolam *interactivamente* – locutor e alocutários participam activa mas diferentemente na interacção: no limite, o professor pergunta, para saber se os alunos conhecem a resposta; os alunos respondem, para alcançar um determinado *conhecimento académico e social* (cf. Mehan, 1989, referido por *M. A. Moreira, 1997: 18-19*).

No contexto de uma aula de línguas, entre os vários tipos de conhecimento que aí se podem diferenciar, *Vieira (1988a: 83)* afirma que *"o saber-língua, materna ou estrangeira"* se distingue *"de qualquer outro por ser simultaneamente instrumento e objecto primeiro da comunicação pedagógica"*. Este aspecto é convocado por *Andrade* ou *Araújo e Sá*, outras das autoras analisadas, que, tal como aquela investigadora, também reconhecem a sua inegável relevância *"na aula de língua estrangeira, e o modo como condiciona a comunicação entre o professor e os alunos (Besse, 1980; Cicurel, 1984, 1985, 1986; Dabène, 1984; Dagalian, 1984)"* (citados em *Vieira, 1988a: 83*).

Finalmente, no sub-contexto da interacção simétrica ou entre semelhantes, que *Gomes (2002)* observa *"num contexto especializado e formal como é o pedagógico" (p.40)*, as singularidades deste evento interaccional são muito subtis, uma vez que se mantêm as variáveis *"participante"* e *"objectivos da interacção"*, para além da dimensão espácio-temporal e do controlo simbólico que *"regulará, embora de modo mais fraco, a interacção estabelecida" (p.50)*. Isto porque, no seu estudo, *Gomes (2002)* conclui que em situação de trabalho de grupo, na aula de Português (LM), um dos alunos tende a ocupar, no interior de cada grupo, o lugar do professor (que não participa na realização do trabalho). Não verificou, portanto, interacções não complementares, em que os papéis interactivos seriam idênticos e as posições discursivas semelhantes (situação mais comum em interacções informais do quotidiano).

Quanto à dimensão espácio-temporal, esta possui particularidades que podem condicionar a maneira como as interacções decorrem, sendo que, em especial, *"a disposição física converge na modelação dos comportamentos dos participantes (Arends, 1995: 129)"* (mencionado por *Gomes, 2002: 42*). Exemplificando, a colocação das mesas na sala de aula influencia o modo como o espaço é apropriado: pode facilitar, ou, pelo contrário, dificultar, o contacto visual e o grau de socialização entre os interactantes, a sua mobilidade, cooperação e autonomia, a partilha da informação, etc. Por sua vez, os tempos lectivos e a forma como o calendário escolar estrutura a organização dos conteúdos a leccionar contribuem, igualmente, para regular a interacção pedagógica.

2.2. DIDÁCTICA DE LÍNGUAS

"[...] a investigação na área da Didáctica não pode deixar de ter como preocupação essencial questionar o acto educativo, o que é possível quando o abordarmos enquanto objecto analisável e passível de transformação." (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 14)

A Didáctica é uma disciplina recente que, num processo de progressiva autonomização, tem vindo, cada vez mais, a desenvolver, por si mesma, as formulações das suas problemáticas, os seus métodos de investigação, os seus critérios de validade e as suas exigências de credibilidade. De facto, no "estatuto da didáctica como campo de produção e reprodução de saber" (Vieira, 1998: 151) tem vindo a ser construída "uma *perspectiva teórica e investigativa própria*, significando isto:

a) a elaboração de um conjunto próprio e articulado de questões – a sua *problemática teórica*, b) a identificação de um conjunto de *problemas de investigação* centrais no contexto dessa problemática e c) a construção de *paradigmas* – conjuntos de princípios, teorias, métodos e resultados – que orientam as pesquisas produzidas na sua área (Silva & Pinto, 1986: 18)" (referido por *idem, ibidem*).

Por outro lado, não deixa de ser também, e ainda, verdade que esta "área de docência e de ciência" (Alarcão, 1991: 311) interpela as respectivas disciplinas contributivas, os outros campos do saber educacional (a Linguística, a Psicologia, a Sociologia, etc.), aos quais está receptiva e nos quais se apoia, inclusive metodologicamente. Aliás, "a disponibilidade de um leque variado de abordagens metodológicas confere à investigação didáctica um lugar privilegiado face a outras disciplinas onde se verifica um maior elitismo metodológico" (Vieira, 1998: 151). Por sua vez, como esclarece Alarcão (2003: 36), relativamente "ao campo que melhor" conhece, a DL, "estas incursões por vários campos disciplinares permitiram a subida a um patamar mais abrangente, marcado pela transdisciplinaridade, capaz de permitir um olhar menos limitado e mais compreensivo sobre os problemas em causa."

A Didáctica e, em particular, a DL, não se alheia, pois, das especificidades que delimitam os seus objectos de investigação, socialmente objectivados e construídos pelas instituições que determinam e enquadram a escola como organismo social de educação – cf. Alarcão (1991: 300), quando diz que "a didáctica coloca especial incidência no espaço da sala de aula."

Os seus objectos de estudo são, assim, matéria viva, por isso, complexa, dotada de uma capacidade de mudança, isto é, admitindo a possibilidade de se alterar ou modificar. De igual modo, a DL, tal como a Didáctica, não se demitem do seu papel activo e interventivo, antes perseguem o ideal da investigação realizada *para* e, sobretudo, *com* os actores da educação (numa visão alargada, os professores, os alunos e os investigadores).

Neste sentido, o carácter tridimensional da Didáctica consolida uma das características fundamentais que a fortalece enquanto área de saber intra[9], inter e meta-disciplinar. Este carácter é identificado por Alarcão, em 1994 (que a ele regressa, por exemplo, em 1997), denominando-o de "tríptico didáctico"; desde o início, concebe-o numa perspectiva dinâmica e interactiva, porque interliga os três elementos distintos que define, designadamente:

- a componente investigativa, materializada na investigação didáctica que em última instância visa a qualidade do processo educativo de ensino-aprendizagem;

- a componente curricular, da formação em didáctica, concretizada nos cursos de formação inicial ou pós-graduada através das disciplinas de didáctica[10];

- a componente profissional, consubstanciada na prática dos professores enquanto profissionais em acção.

Além disso, considera que a articulação entre as diferentes componentes, efectivada "entre si de modo a estabelecerem interfaces de conceptualização e acção" (Alarcão, 1994: 723), se estende não só à ciência, mas também à

---

[9] A propósito do *"desenvolvimento interno de um quadro teórico coerente, adequado e operacionável"*, *Araújo e Sá (1996: 15-6)* acrescenta que *"Galisson, defende, nesta linha, uma atitude teórica heurística de origem intradisciplinar que permita a teorização das práticas escolares (1994: 126)."*

[10] Andrade & Araújo e Sá (1994b: 84) definem "a *didáctica curricular como uma disciplina de síntese, integradora*, que se constrói tendo como pano de fundo todas as áreas de formação a que a Didáctica pode eventualmente recorrer (no nosso caso as Ciências Psicológicas, as Ciências da Sociedade, as Ciências da Educação, as Ciências da Linguagem, …)."

sociedade, pela vocação social e praxeológica da didáctica que configura práticas sociais, (re)configurando-se *nas* e *pelas* funções que aí desempenha. Assim, "entrelaça autores e actores do conhecimento e das práticas didácticos, diluindo de algum modo as barreiras que os separam sem chegar a diferenciá-los, e realça a sua inegável condição de colaboradores na evolução da disciplina" (Araújo e Sá & Alarcão, 2001: 1108). Disciplina, didáctica, que (entre)tece *a* e simultaneamente é (entre)tecida *pela* relação entre teoria/reflexão e prática/intervenção, conjugando-se émica e eticamente, para integrar os seus diversos discursos, de investigação e de formação (cf. *Andrade, 1997: 12* e *549*).

O saber didáctico, entendido nesta acepção, na sua tripla vertente, constitui o enquadramento ou paradigma metodológico, o terreno de implantação do presente trabalho, conferindo-lhe forma e conteúdo, ao garantir a convergência das principais vias conceptuais para ele traçadas. Nesta junção, simbiótica, de terreno e vias, inscrevem-se as trajectórias da investigação portuguesa que elegeu o objecto específico da DL, anteriormente mencionado, a IVAL. Um *"objecto analisável e passível de transformação" (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 14)*, um dos eixos essenciais na construção de "uma *perspectiva teórica e investigativa própria*" (Vieira, 1998: 151), que ajuda a definir a identidade e o estatuto quer da Didáctica, quer da DL, esta "entendida como o estudo dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, as condições em que ocorrem e os factores que os influenciam" (Alarcão *et al.*, 2004: 241)[11].

A um outro nível, posterior e subsequente, de análise, interessa identificar e compreender os lugares onde os caminhos dos diferentes investigadores em IVAL, perspectivados nas suas várias direcções e orientações, se intersectam e se distanciam. Assim, o olhar futuro *desta* e *sobre* esta investigação será, muito provavelmente, mais focalizado, no que falta e importa efectivamente investigar.

Logo, torna-se inequívoco que não é, nem pode constituir, propósito deste estudo acompanhar, retratando de modo sistematizado, o percurso de afirmação da DL (Alarcão, 1991), ou os seus percursos de consolidação em Portugal

[11] Ou, mais recentemente, "como o campo disciplinar que tem como objecto de estudo a educação em línguas (maternas, estrangeiras e clássicas), nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores". Este conceito foi tomado como ponto de partida no projecto FCT, em curso, "Didáctica de línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal", que volto a referir noutros momentos deste texto.

(Alarcão *et al.*, 2004). Por tal trabalho, “de natureza transversal estruturante” (*idem*: 239), já ter sido feito, sendo de evitar a sua replicação, e por ser “uma tarefa de desmedido esforço e de enorme risco” (*idem, ibidem*). Não quero com isto dizer que a minha tarefa implicou menos esforço ou que foi menos arriscada, pelo contrário. Mas, precisamente por isso, não convém extravasá-la.

Apesar de, como acabei de explicitar, não me competir aqui aprofundar a breve reflexão que evoquei, ao longo dos parágrafos precedentes, sobre aqueles percursos didácticos, não deixa de ser indispensável reforçar a utilidade de a ter referido. Tanto mais quanto possibilitou constituir um novo argumento, capaz de comprovar a intuição de partida para este estudo: a necessidade, que tenho vindo a defender, de sintetizar o conhecimento sobre uma temática específica que analisei em profundidade. Argumento que confere, ainda, uma outra consistência a palavras de relevo que convoco directamente da investigação meta-analisada, a saber, de *Andrade & Araújo e Sá (2002)*:

> *“a interpretação interaccionista do processo de ensino/aprendizagem serve de pressuposto e de fundamento a este tipo de investigação em Didáctica de Línguas (DL): a aquisição resulta do processo em que o aluno, o conteúdo e o professor se comprometem numa mesma actividade, comprometimento esse que permite ao primeiro a construção do saber, possibilitando a integração e desenvolvimento de comportamentos verbais na língua-alvo a partir dos já constituídos” (p.19).*

Resta mencionar como operacionalizei a síntese deste conhecimento, dando conta do *modus faciendi* que fui construindo e desenvolvendo para a produzir. Faltava-nos, pelo menos a nós, investigadores em DL, “ainda a ciência e a experiência de realizar estudos de meta-análise, como bem sublinhou Licínio Lima na nota introdutória ao 2º volume da Revista da SPCE” (Alarcão *et al.*, 2004: 239). Portanto, no conceito enquadrador que se segue reside um dos traços de novidade do meu estudo, o que justifica que seja aquele que, na minha opinião, adquire, nestas ancoragens conceptuais, maior destaque, também por nele me deter um pouco mais.

2.3. META-ANÁLISE

"Given the cumulative nature of science,
trustworthy accounts of past research are
a necessary condition for orderly knowledge building"
(Norris & Ortega, 2000: 422)

O termo meta-análise foi cunhado por Gene Glass, que, em 1976, o introduziu no seu artigo "Primary, secondary and meta-analysis of research" publicado na Revista *Educational Researcher* nº 5 (cf. Cook *et al.*, 1994 e C. Martins, 2001). Curiosamente, não tem atraído muitos investigadores na área da educação[12]. Talvez porque o seu significado primordial, atribuído um ano mais tarde, em 1977, por Smith & Glass, "the statistical combination of results of independent studies" (citado em Cook *et al.*, 1994: 5 e 7), implique a assumpção de metodologias quantitativas. Ora, tais abordagens, se, por um lado, são, por vezes, difíceis de conciliar com a variedade de metodologias utilizadas na investigação em contextos educativos, por outro, não conseguem captar, só por si, a própria natureza, complexa e mutável, dos seus objectos de análise. Desta forma, é noutros domínios científicos – designadamente na agricultura, na física, na matemática e na medicina (cf. Cook *et al.*, 1994 e C. Martins, 2001) –, preconizadores, em especial, daquelas abordagens metodológicas, puramente quantitativas, que se encontra o maior número de estudos meta-analíticos, os quais têm vindo gradual e paulatinamente a proliferar, ao mesmo tempo que os procedimentos estatísticos que os suportam se afinam e refinam, gradual e significativamente.

[12] Pelo menos não em Portugal, onde não encontrei uma única referência, tendo em conta a pesquisa efectuada, necessariamente menos exaustiva do que a realizada para a constituição do *corpus* de análise, e salvaguardando as eventuais omissões involuntárias, inerentes a qualquer catálogo documental. Muito recentemente pude constatar que, no XIV Colóquio AFIRSE, antes mencionado, em nenhuma intervenção se fez referência ao uso da metodologia meta-analítica. Aliás, relendo as notas das conferências, mesas redondas e *ateliers* a que assisti nos três dias deste colóquio, não encontrei alusões às respectivas metodologias, apenas indicações dos procedimentos metodológicos e o sentimento comum de que é muito difícil fazer "estados-da-arte", até pela constelação do próprio termo, como Almerindo Afonso (IEP/UM) chamou a atenção, na sua comunicação, intitulada "A construção do campo da Sociologia da Educação em Portugal".

A meta-análise, prática relativamente[13] recente e em desenvolvimento[14], aparece como resposta credível e promissora para a convergência da informação de um ou de múltiplos estudos, empíricos, "making the process of reviewing a research literature more a science than an art" (Cook *et al.*, 1994: viii). Esta é, sem dúvida, uma das suas maiores potencialidades. Potencialidades que, convém referir, Alarcão *et al.* ensaiaram, no seu estudo que já citei, de 2004, tal como a equipa do Projecto "Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue"[15]. Neste caso, e numa primeira fase, sistematizou-se o conhecimento produzido sobre a temática deste projecto, trabalho que veio a orientar as respectivas linhas e objectivos de investigação.

Logicamente, tal como qualquer método, também a meta-análise manifesta fragilidades que não são, no entanto, desencorajadoras, e, por isso, me abstenho de as explorar. Porém, enumero, para exemplificar, os seis problemas que C. Martins (2001: 254-6) expõe no seu artigo:

1. a combinação de estudos diferentes[16];
2. a avaliação da qualidade metodológica dos estudos;
3. o enviesamento das publicações a favor de resultados significativos;
4. a heterogeneidade entre os resultados dos diferentes estudos;
5. a utilização de múltiplos resultados de um mesmo estudo;
6. o predomínio dos efeitos principais entre as variáveis, em detrimento dos efeitos de interacção e mediação.

Para todos eles apresenta soluções, concluindo que "nenhuma das críticas apresentadas é necessariamente fatal quando há um uso cuidado da metodologia

---

[13] Visto que há registos desta técnica desde finais do século XIX (cf. Pearson, 1896 referido em C. Martins, 2001) e início do século XX (cf. Pearson, 1904 mencionado por Cook *et al.*, 1994). Embora naquela altura tenha surgido com outras designações, delas se foi demarcando, pelos contornos distintos que foi adquirindo. Todavia, tais designações perduram até hoje, por exemplo: *revisão da literatura*, *síntese da investigação* e *acumulação, combinação, integração, resumo, reconciliação ou síntese de resultados*. No percurso de afirmação da meta-análise, esta passou a ser definida independentemente, consolidando-se para ela um significado autónomo dos restantes métodos aos quais tinha estado associada.

[14] Aliás, como a DL (ver atrás), o que explica que neste campo científico os estudos de meta-análise sejam ainda poucos.

[15] Projecto POCTI/CED/45494/2002, financiado pela FCT e coordenado por M. H. Araújo e Sá.

[16] Porque "apenas faz sentido sintetizar e integrar precisamente os estudos *diferentes*" (C. Martins, 2001: 255).

da meta-análise" (p.256). Cook *et al.* (1994) examinaram, igualmente, alguns dos problemas comuns com os quais os meta-analistas se confrontam, mas ainda as formas de os ultrapassar (cf. Capítulo 7, pp.283-320).

Actualmente, caminha-se no sentido da inovação quanto à utilização da meta-análise, extrapolando-a da descrição para a explicação, incorporando dados qualitativos (através de técnicas narrativas, descritivas ou interpretativas), por se considerar que a podem reforçar. Esta evolução, de uma perspectiva homogeneamente quantitativa a uma perspectiva heterogénea, atende à preocupação de assegurar que "the summary numbers of a meta-analysis did not lose their substantive meaning (Light and Pillemer 1984)" (mencionado por Cook *et al.*, 1994: 7). "Meaning" ou *significado* que é contextualizado no âmbito de uma matriz que se desenvolve no cruzamento de três planos: o das meta-teorias, para além do das práticas e do das teorias (Reuter, 1995: 244).

O plano das teorias, intrínseco a todo o trabalho de investigação[17], é de extrema importância para este estudo, porque carecendo a DL, como antes adverti, da "ciência" e da "experiência" para "realizar estudos de meta-análise" (Alarcão *et al.*, 2004: 239), foi preciso criar as condições para que tais princípios fundacionais se erguessem. Usando outra metáfora, tratou-se de preparar este campo didáctico e de lhe lançar as sementes, para que nele se desenvolvessem as raízes entretanto firmadas e que espero venham futuramente a medrar. Nesta tarefa adoptei a classificação das teorias, proposta por van der Maren (1996), que as discrimina segundo dois pontos de vista: de acordo com a sua *função* e de acordo com os seus *contributos para o conhecimento*.

No que diz respeito à *função*, o autor assinala cinco tipos diferentes de teorias: as teorias descritivas ou empíricas; as interpretativas ou hermenêuticas; as prescritivas; as estratégicas, voltadas para a acção; e, as meta-teorias. Apenas saliento, sucintamente, aquelas que fertilizaram a determinação dos princípios atrás indicados.

Uma teoria descritiva tenta dar conta de um objecto ou de um fenómeno que identifique as suas condições de aparecimento, de existência ou de mudança,

[17] cf. Pardal & Correia (1995): "De acordo com Goode e Hatt (1972: 13), são cinco os principais papéis da teoria no processo de investigação: orienta a investigação; fornece um esquema conceptual; resume os factos; prevê factos; indica lacunas do conhecimento" (pp.27-8).

e as suas dimensões (os elementos que o constituem), fazendo ressaltar os princípios e as estruturas dominantes do seu funcionamento, da sua evolução e da sua interacção com o ambiente (no meu caso, e relembrando os discursos de investigação e de formação da Didáctica, a esfera científica e pedagógica). Além disso, permite efectuar uma reflexão sobre o problema, a partir da qual este é conceptualizado e modelizado. Pelo exposto, uma teoria descritiva orienta, em parte, a definição das questões investigativas subjacentes a uma meta-análise e a correspondente busca de respostas possíveis. Por outro lado, e para concretizar, sustentou, na investigação meta-analisada, a caracterização da IVAL: a respectiva definição (nos diferentes tipos, *interacção vertical/horizontal*, *entre professor e aluno/entre alunos*, *interacção diacrónica/sincrónica*, *mediada/não mediada*, …), as condições e o contexto em que surge (por exemplo, trabalho de grupo), as modalidades em que é apresentada, os princípios que a regem, as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, o impacto nos seus actores, o modo com tem sido percepcionada, etc.

Para aquelas situações provisoriamente em aberto, não explicadas ou não explicáveis pelas teorias descritivas, socorri-me, ainda, das teorias hermenêuticas, as quais, pelo carácter global dos significados que atribuem à sequência dos acontecimentos e dos comportamentos, completam as descritivas, fornecendo-lhes interpretações que não possuam. Assim, numa primeira fase da meta-análise realizada neste estudo, surgiram enunciados acerca de teorias que enquadram a IVAL, numa tentativa de precisar o que são e, então, invocaram-se meta-teorias formalizantes, "qui proposent des reformulations synthétiques et générales, souvent plus abstraites, de plusieurs théories" (*idem*: 74). Estas, ao contrário das protocolares[18], distinguem (mesmo se de forma arbitrária) a validade das relações entre objectos formais que englobam os conceitos dos outros níveis teóricos, e o resultado das mesmas. Aqui reside a pertinência destas (meta) teorias, hermenêuticas, enquanto que a sua função consiste mais na capacidade de fundar e verificar a argumentação de outros modelos teóricos, cuja avaliação se baseia num critério comum que os transcende.

[18] Meta-teorias "qui énoncent ce que les théories devraient comporter et comment elles devraient être construites" (idem, ibidem).

Além disso, numa segunda fase do trabalho meta-analítico, revelou-se pertinente o enquadramento favorecido pelas teorias estratégicas, uma vez que também me guiaram na recolha e organização iniciais do conhecimento estudado, o qual se destina, essencialmente, a ser facultado *aos* e, posteriormente, utilizado *pelos* actores da educação, de modo a que a sua acção se possa tornar mais eficaz. Este tipo de teorias, constituídas por enunciados elaborados para a acção, procura dar ao actor social indicações que facilitem a execução do seu 'ofício' ou 'arte'. Assim, é ainda relevante fazer a distinção entre: teorias (estratégicas) 'práxicas', que enunciam quais as condutas a adoptar em função do tipo de acontecimentos produzidos; e, teorias (estratégicas) praxeológicas, que enunciam como maximizar ou optimizar a acção. Estas operacionalizações inspiradas de teorias descritivas e interpretativas vão ao encontro de uma das finalidades últimas deste estudo, contribuir para o ensino-aprendizagem de línguas e a formação de professores (FP), sendo que a diferença está no modo em como este meta-conhecimento é encarado: as regras e os parâmetros que estas teorias elaboram, para utilização na construção e modificação das situações educativas, são, neste caso, apresentadas como sugestões e instrumentos disponíveis, e não numa perspectiva determinista do processo, para resolução de um problema. Em última análise visa, *"intervir no terreno de actuação social sobre o qual se debruça"* a Didáctica *(Araújo e Sá, 2000: 9)*.

No que diz respeito aos *contributos* das teorias *para o conhecimento*, numa perspectiva nomológica, os níveis hierárquicos que van der Maren (1996) assinala são a descrição, a compreensão, a explicação e a formalização. A intenção subjacente a esta perspectiva é a produção de um saber/discurso conhecedor; nela a teoria, em oposição à prática, é dominante. Neste sentido, o interesse de um problema didáctico-pedagógico reside, essencialmente, no seu poder de questionar uma teoria e de suscitar um movimento de reflexão que culmina num aperfeiçoamento das teorias. Ou, de uma maneira geral, *"produzir conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma dada disciplina" (Araújo e Sá, 2000: 9)*, o que contempla outra finalidade da Didáctica.

Acrescente-se ainda que os resultados nesta perspectiva têm privilegiado as teorias descritivas, aquelas que se ocupam da questão "como são as coisas?". Consequentemente, o âmbito nomológico é tributário da história da investigação e do seu grau de evolução. Para que seja alcançado são determinantes as ferramentas conceptuais, os métodos e a instrumentalização disponíveis num certo domínio da investigação. Dado que pretendi retratar estes aspectos, e outros, relativamente à história e evolução do conhecimento português em IVAL, não podia deixar de aludir a mais esta perspectiva teórica que também subscrevi.

Neste contexto, com ênfase nas teorias descritivas, apropriei-me do conceito de meta-análise, num duplo movimento de aproximação e afastamento, moldando-o à luz da DL, acrescentando-lhe, assim, um adjectivo qualificativo. A trajectória deste deslocamento bi-direccional, coincidente com o percurso metodológico efectuado, e, por isso, decorrente deste estudo, permite demarcar a noção de **meta-análise qualitativa**.

Da meta-análise tradicional conservei o seu *nível de flexibilidade* (autonomia na sequencialização das etapas e alargamento a novas hipóteses investigativas), mantive o seu *fim* último (apoiar futuras investigações e decisões políticas), preservei o seu *potencial* (tal como evitar análises marcadamente subjectivas) e retive algumas das suas *etapas processuais* (cf. Dickson, 1999; C. Martins, 2001; Jones, 2003; Ramalho, 2005), nomeadamente:

(i) a selecção e inclusão de estudos não publicados, de forma a testar o "publication bias" ou *viés de publicação*[19];

(ii) a definição de critérios inclusivos e exclusivos dos estudos;

(iii) o desenvolvimento de categorias de codificação, para abranger a maior parte da literatura identificada;

(iv) a análise e representação gráfica dos resultados e sua distribuição;

(v) a combinação de revisões quantitativas e qualitativas.

[19] O qual resulta directamente do problema "file-drawer" (cf. Rosenthal, 1979a referido em Norris & Ortega, 2000: 431). Este problema "issues from the well-attested fact that studies reporting statistically significant findings tend to be accepted for publication over studies reporting no statistically significant findings" (idem, ibidem).

Resumindo, após ter formulado a minha (grande) questão investigativa[20] – *Qual a evolução do conhecimento na investigação portuguesa em IVAL?* –, localizei e seleccionei os estudos a meta-analisar, dos quais recolhi os dados, que, por sua vez, serão objecto da segunda parte da presente tese, resultante na respectiva explanação.

Estas semelhanças com a meta-análise (quantitativa) foram, aliás, algumas das razões pelas quais optei pelo vocábulo "meta-análise", embora com uma nova acepção, porque referente a uma nova realidade (e daí ter-lhe acrescentado, como mencionado supra, o adjectivo "qualitativa"). Uma outra razão que explica esta opção prende-se com o facto de as restantes designações existentes – "meta-síntese", "meta-etnografia", etc. – serem ou redutoras, ou inadequadas.

A expressão **meta-análise qualitativa** acentua o nível (meta) e o método da investigação que realizei, pelo que, concomitantemente, outras etapas da meta-análise clássica não foram tidas em conta. Elucidando, não procedi à avaliação da qualidade metodológica dos estudos, nem à avaliação crítica dos mesmos. Ou seja, perante o tipo de investigação que identifiquei, não me pareceu relevante recorrer a "critérios próprios [de avaliação] para determinar a validade dos estudos seleccionados e a probabilidade de as conclusões estarem baseadas em dados viciados" (Ramalho, 2005: 40). Não deixei, portanto, de incluir ou excluir trabalhos por este motivo.

Por outro lado, também não verifiquei "a fidelidade entre os diferentes juízes-investigadores que codificaram as características dos estudos" (C. Martins, 2001: 256), já que, ao contrário do que acontece normalmente, esta meta-análise não foi efectuada por uma equipa de investigadores. Esta é a situação mais comum, "because different authors have different theories and because processes involve connections and steps, the meta-analytic enterprise becomes complicated" (Cook *et al.*, 1994: 286). Porém, a complexidade e morosidade do trabalho que este empreendimento envolve não deverão ser impeditivas para quem queira embarcar nesta aventura a sós, o que, apesar de difícil, é possível. Em todo o

[20] Para manter o paralelismo com a meta-análise, que é guiada, em todos as suas fases e passos, exclusivamente por uma pergunta de investigação (cf. Dickson, 1999; C. Martins, 2001; Jones, 2003; Ramalho, 2005).

caso, a mim, não me desencorajou, nem comprometeu a exaustão e o rigor que se espera de um estudo meta-analítico.

Conduzir uma meta-análise, em equipa ou não, tem tanto de útil quanto de arriscado. Se pode, por um lado, ser arriscado concentrar todas as decisões e tarefas meta-analíticas numa única pessoa, pode, por outro lado, ser, igualmente, vantajoso. Confere ao meta-analista um maior domínio sobre o planeamento e a execução do trabalho, cuja descrição e interpretação decorre simplesmente de *uma* única "subjectividade". Assegura um conhecimento mais alargado e consistente, completo e profundo, numa palavra, global, da área de investigação em estudo. Garante, ainda, que os critérios definidos para a utilização desta "poderosíssima ferramenta" (C. Martins, 2001: 258) sejam seguidos durante todo este processo criativo, estimulante, de descobertas constantes. Permite, afinal, contextualizar de uma forma integrada a meta-análise e a sua apresentação.

Além destes traços distintivos, a **meta-análise qualitativa** que conduzi não dependeu da informação estatística, ou passível de ser convertida estatisticamente, por exemplo para cálculo do *"effect size"* ou *tamanho do efeito*[21]. Isto é, "um índice que transforma os dados originais de cada estudo incluído na meta-análise numa métrica comum – uma métrica baseada em unidades de desvio-padrão" (C. Martins, 2001: 242). Trata-se, na minha opinião, de uma vantagem relativamente à meta-análise quantitativa, pois raramente os estudos a (meta) analisar são suficientemente explícitos e/ou detalhados ao ponto de fornecerem a totalidade dos dados de que se carece para calcular este *efeito*. Talvez porque os autores das investigações primárias, não prevendo que os seus trabalhos venham a ser meta-analisados, tentam, assim, 'apenas' responder às principais questões que definiram. Estas falhas de informação, que a meta-análise quantitativa não consegue suprir, revelam "reporting inconsistencies […] due in part to editorial policies, limited space afforded to journal articles, and the lack of clear guidelines for what should be reported" (Norris & Ortega, 2000: 496). Estes e outros autores (C. Martins, 2001 ou Ramalho, 2005) alertam ainda para o facto de o viés de publicação poder induzir o investigador a reter somente os resultados

[21] cf. Norris & Ortega (2000: 426): "findings from individual studies are converted to comparable values by estimating the magnitude of an observed relationship or effect, typically referred to as the *effect size*."

positivos (os ditos ‘publicáveis’), negligenciando os menos significativos, cuja existência e causas podem ser tão relevantes quantos os ‘não publicados’.

E, mesmo na posse de todos os elementos, “a finding of statistical significance does not shed light on *why* an observed effect or relationship is rare” (Norris & Ortega, 2000: 494).

Metodologicamente, ancorei esta meta-análise qualitativa na análise documental e na análise de conteúdo, criando um meta-modelo de análise do conhecimento que apliquei à investigação portuguesa sobre a interacção verbal em aula de língua, materna e estrangeira (ver mais à frente), corroborando a afirmação de Cook *et al.* (1994) de que “efforts to use ‘meta-analysis for explanation’ confront challenging technical issues and sometimes break new methodological ground” (p.ix). Este esforço, resultando igualmente da inversão da lógica meta-analítica mais comum, mudança na direcção do quantitativo ao qualitativo, traduz porventura o contributo desta (meta) investigação no contexto de usos inovadores da meta-análise, no quadro de um paradigma emergente de ciência (cf. Santos, 2002), paradigma de complexidade (cf. Morin, 1991), em que “la méthodologie doit progresser au même rythme que la recherche” (van der Maren, 1996: 10).

3. METODOLOGIA DE ANÁLISE

> "Uma investigação é, por definição, algo que se procura.
> É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal,
> com todas as suas hesitações, desvios e incertezas que isso implica."
> (Quivy & Campenhoudt, 1998: 31)

Responder à questão metodológica – de que modo conduzi o meu estudo? – "que se prende à forma como a investigação é feita, isto é, ao processo de coleta, tratamento de dados e discussão dos resultados" (Alarcão, 2001: 137), implica recuperar os trilhos percorridos metodologicamente.

Este caminhar pelos métodos e técnicas de investigação foi guiado por uma metodologia multimodal, na medida em que a recolha e análise dos dados dimanou da combinação de duas abordagens que partilham, entre outros, o facto de conciliarem práticas qualitativas e quantitativas. No entanto, face à natureza deste trabalho, exploratório, descritivo e interpretativo, o cariz quantitativo, não sendo fundacional, foi importante para elucidar determinados aspectos, já que permitiu reconhecer e recuperar rapidamente os aspectos que os (17) autores analisados privilegiam nos seus estudos em IVAL. Deste modo, complementou o teor qualitativo do estudo, este sim fundamental.

Ao longo dos parágrafos que se seguem, sem pretender ser exaustiva, saliento, das perspectivas seleccionadas, a análise documental e a análise de conteúdo, os factores decisivos que justificam a sua escolha e que orientaram o rumo metodológico seguido neste estudo, tal como foi anteriormente referido.

3.1. SISTEMA METODOLÓGICO DE ANÁLISE

O resumo visual, representado na figura 1, resulta da tentativa de sistematizar o quadro metodológico construído para este estudo meta-analítico, nos seus vários instantes, momentos que retomo, para detalhar outros pormenores processuais, incluindo os da análise dos dados, cujas várias fases são aqui esclarecidas e exemplificadas.

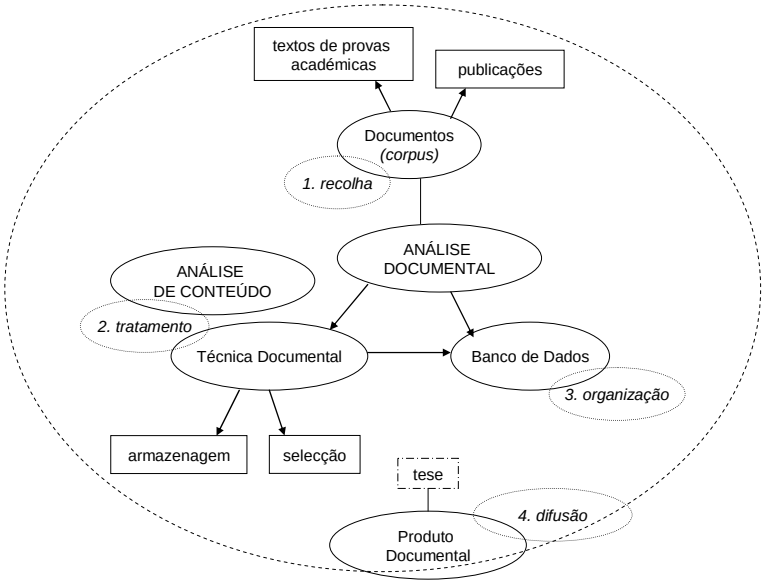


Figura 1 – Sistema metodológico do estudo

No que concerne ao primeiro elo do esquema, a *recolha* dos documentos baseou-se na análise documental e culminou no *corpus* a seguir explicitado. Para o efeito, foram definidos os critérios de identificação dos documentos a (meta) analisar e os respectivos descritores de pesquisa: “IVAL”, “discurso em aula de línguas” e “interacção verbal e didáctica de línguas”. Neste procedimento foram seleccionados dois tipos de textos: aqueles que derivam de provas académicas, na maioria não publicados, e os que, pelo contrário, foram publicados.

O segundo e terceiro elos, respectivamente, o *tratamento* e a *organização* dos documentos, reportam-se a etapas de leituras consecutivas, através das quais a informação dos textos do *corpus* foi progressivamente emergindo de cada documento, num “trabalho intenso e difícil de sintetizar” (Nogueira, 2001: 34), induzido pela análise de conteúdo, num recurso constante aos dados e num diálogo permanente com os mesmos. No instrumento de análise que elaborei (ver mais à frente) foram sendo registadas as unidades analíticas, de acordo com a matriz categorial definida. Este registo seguiu um princípio inclusivo, partindo do pressuposto de que quanto mais frequente for a ocorrência de um determinado assunto, maior será a importância que o autor que o menciona lhe confere. Como

tal, retive e transcrevi todos os excertos informadores de cada categoria, visto que a um nível meta da análise, “une fois les catégories, les supercatégories et les réseaux établis, on peut les étiqueter par des abstractions, c’est-à-dire par un terme qui identifie l’élément typique partagé par chacun des regroupements” (van der Maren, 1996: 450). Estes termos identificativos formam os núcleos de significado que emanam, assim, do material de análise; sintetizam os conjuntos temáticos que caracterizam a investigação portuguesa no domínio da IVAL, para o período de tempo considerado. Trata-se de *clusters* cujo conteúdo, codificado e sistematizado segundo tipologias topicais que emergiram da meta-análise, foi guardado numa base de dados relacional. Esta é, sem dúvida, uma ferramenta muito importante pois permite, por exemplo, compará-los cronológica e/ou tematicamente (por fonte e data dos estudos onde aparecem e/ou por tópico), destacando-se convergências ou divergências indicativas de significação recíproca ou antagónica. A base de dados foi criada para apoiar informaticamente o meta-modelo de análise do conhecimento que concebi, e com o qual termino esta secção. Por esta breve descrição, que contudo é a mais longa na apresentação do quadro metodológico, torna-se perceptível que as fases 2 e 3 são as etapas fulcrais do meu estudo. Esta característica ressalta igualmente no facto de a segunda parte da tese, dedicada aos resultados destes processos complexos, ser a mais desenvolvida e, consequentemente, a mais extensa. A Parte II é, ainda, o lugar onde se podem encontrar respostas às perguntas de investigação, logo, também por isso, constitui, como declarei no início, o enfoque principal deste texto/discurso segundo.

A *difusão* ou divulgação, remate último e unificador da sequência metodológica deste estudo, subscreve a questão teleológica, isto é, “as respostas às perguntas ‘a quê e a quem se destina?’” (Alarcão, 2001: 137). Para estas interrogações encontrei já réplicas, mesmo se incipientes, porque naturalmente limitadas à esfera da minha actuação, no âmbito das estruturas onde tenho vindo a trabalhar (L@LE e CIDTFF), ambas do DDTE da UA, e, também, no contexto da minha participação em projectos e encontros científicos, nacionais e estrangeiros.

Desta forma, o saber produzido neste projecto facultou a consolidação de uma base teórica contextualizada, substantiva e conceptual, mas sobretudo

metodológica, que, a um nível local, tem proporcionado (meta) reflexões, passíveis de apoiar práticas, eminentemente investigativas, de alguns profissionais em DL. A título ilustrativo resgato dois dos projectos previamente apontados: “Estado-da-arte da Didáctica de Línguas em Portugal” (financiado pelo CIDTFF e que se traduziu no artigo de Alarcão *et al.*, 2004) e “Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue”. Desejavelmente, a transferabilidade e a aplicabilidade deste conhecimento serão, alargadas a outros níveis de actuação e a uma comunidade profissional menos restrita, o que estimo ser provável de concretizar, em parte devido ao carácter transversal de um trabalho desta natureza.

3.1.1. ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental apesar de ser usada em diferentes áreas científicas, com diferentes fins, é uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação” (Pardal & Correia, 1995: 74). Além disso, “o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina” (*idem, ibidem*). Neste estudo, perspectivo-a essencialmente numa acepção qualitativa, adoptando a definição de Chaumier (1971), que nos diz que,

> “a análise documental é uma operação, ou um conjunto de operações, que se destina a representar o conteúdo de um documento numa forma diferente da sua forma original, a fim de facilitar a consulta ou a referenciação num estádio ulterior” (p.15).

Este conjunto de operações, de carácter linear ou sequencial, corresponde à cadeia documental representada na figura 1 (ver atrás). Nesta investigação, e recordando, é constituída, por:

i - *recolha* de documentos (nacionais, resultantes de provas académicas e de publicações), que efectuei através de pesquisas bibliográficas e do contacto com os investigadores, seus autores;

ii - respectivo *tratamento*, que operacionalizei através da análise de conteúdo dos quarenta e quatro documentos que compõem o *corpus* obtido;

iii - *organização* da informação resultante da fase anterior, através da criação de uma base de dados relacional, que permite arquivar e relacionar os (meta) dados, na procura de transversalidades consonantes e dissonantes entre vários tópicos; e, finalmente,

iv - a sua *difusão*, anteriormente ensaiada, nos projectos e encontros científicos em que participei, mas neste caso selectiva, através de um outro produto documental, a tese que aqui se materializa.

3.1.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo, independentemente de ser considerada a nível metodológico uma técnica, uma prática ou um instrumento, é, no sentido restrito, a análise dos conteúdos manifestados (cf. Bardin, 1988). Para van der Maren, numa acepção mais alargada, mas ainda "au sens restreint du terme, l'analyse de contenu va porter sur deux types de contenus: les contenus *latents* et les contenus *manifestes*" (1996: 408). No caso do presente estudo, a análise recaiu sobre os dois tipos de conteúdos identificados por este autor, embora tenha centrado a análise dos conteúdos latentes (invisíveis ou ocultos) apenas numa das três modalidades principais que o mesmo investigador apresenta, a saber, na análise interpretativa[22].

A fase prévia e preparatória da análise de conteúdo que desenvolvi consistiu na determinação das rubricas ou unidades analíticas. Definir os critérios pelos quais certos trechos dos documentos são seleccionados, retidos e outros não, constitui um procedimento elementar que, tendo em conta o nível de análise escolhido, pode seguir modalidades diferentes. Com efeito, no âmbito deste estudo meta-analítico, esta selecção foi provisória, estratégica e orientada por dois requisitos, de clareza e de síntese. Assim, por um lado, procurei os excertos que exprimiam as informações, da forma mais evidente, e, por outro, os que permitiam simultaneamente condensá-las.

[22] As outras duas modalidades são a análise fenomenológica e a análise estrutural da comunicação.

As unidades de análise foram definidas, ainda na terminologia de van der Maren (1996), segundo a análise por *categorias concebidas a partir de um quadro conceptual* e por *categorias construídas por 'eco analógico'*. Apesar de ambas se apoiarem num modelo do objecto, ao qual o texto se refere como sendo necessário analisar, divergem em alguns aspectos, que sintetizo de seguida.

A análise através de categorias definidas a partir de um quadro conceptual permite fazer comparações[23], resumos e todos os cálculos desejáveis, posteriormente, aquando do tratamento dos documentos. Nesta análise, as ancoragens conceptuais definem os contornos e os limites do objecto, por forma a que os resultados da investigação o possam preencher, o que equivale a afirmar que o enquadramento conceptual denuncia e evidencia um postulado metodológico – ao colocar certas questões aos textos, questões orientadas por categorias apriorísticas, obtém-se informação relevante para o problema em estudo.

Na análise através de categorias definidas a partir de ecos de analogia, análise próxima da análise interpretativa, reconhece-se como unidade significativa todo o fragmento que desperte um eco, que suscite uma analogia ou consonância com um modelo ou uma teoria não disponíveis antes das análises preliminares. À medida que se avança na análise vai formulando-se um modelo provisório, ajustado às categorias, não apriorísticas, antes sugeridas pelos trechos seleccionados nos documentos analíticos.

Na intersecção entre a análise por categorias concebidas a partir do quadro conceptual e a análise por categorias construídas por 'eco analógico' reconheço o tipo de codificação, mista, perfilhada neste estudo. Convocando, de novo o mesmo autor (van der Maren, 1996), esta codificação, normalmente, mais prática, responde melhor às exigências metodológicas da investigação exploratória. No caso deste estudo, encerra um conjunto fechado e um conjunto aberto de categorias, fruto de um processo dinâmico-interactivo de construção da grelha de análise. Esclareço, mais adiante, que este instrumento continha, inicialmente, um conjunto de categorias e sub-categorias, definidas *a priori* (a

[23] Note-se, no entanto, que só é possível proceder a uma análise comparativa de diferentes documentos se estes forem submetidos a um mesmo modelo, se forem confrontados com uma mesma lista de categorias.

partir do meu quadro conceptual), algumas das quais foram sendo reformuladas no decurso da meta-análise, e outras incluídas (a partir de 'ecos analógicos'), até ter estabilizado e atingido a sua configuração final.

Em suma, este processo foi moroso, teve etapas longas e, por vezes, extenuantes, mas possibilitou uma primeira aproximação ao *corpus* já bastante profunda. Consolidada, até, pelos dados que fui transcrevendo dos documentos e registando nas matrizes analíticas, em unidades discursivo-textuais, de dimensão variável – frase, parágrafo, etc. (ver exemplos em 3.3. Instrumentos de análise) –, e que posteriormente resumi. A esta análise categorial, seguiu-se uma análise inferencial, um processo de dedução e redução lógica do significado de toda a informação organizada. Tratou-se de uma reconfiguração dos dados, isto é, ao agrupá-los por afinidades semânticas, emergiram núcleos de sentido fundamental que, por sua vez, foram objecto de uma análise interpretativa. O produto desta última fase da meta-análise, o meta-conhecimento em IVAL, será, como tenho vindo a mencionar, amplamente detalhado na Parte II. Aí encontra-se a essência da interpretação meta-analítica, reveladora não só de temas e termos-chave, mas também de traços dominantes e característicos da investigação estudada.

3.2. *CORPUS* DE ANÁLISE

3.2.1. CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

> "Corpus-based study involves the interaction between
> the intuition of the researcher and the evidence in the text."
> (Renouf, 1997: 262)

Face à relevância da interacção verbal em DL e à consciência de que este tema ocupa, de facto, um lugar central na investigação realizada em Portugal nesta área científica, e uma vez que com este meu projecto se pretendia delinear

o ‘estado-da-ciência’ deste campo didáctico, tornava-se imperativo determinar o respectivo *corpus* constitutivo[24].

Para a definição do *corpus* de análise, estabeleceu-se como limite temporal as duas décadas compreendidas entre 1982 e 2002. Recuou-se vinte anos porque, em Portugal (o limite geográfico fixado), a Didáctica começa, a partir desse momento, a ser reconhecida, nas universidades portuguesas, por um lado, enquanto área disciplinar autónoma, e, por outro, enquanto ramo científico de doutoramento (cf. Alarcão, 1997). Na base deste reconhecimento, o qual vem reforçar a legitimidade da selecção deste limite temporal inferior, terá estado, pelo menos no domínio específico em que este trabalho se inscreve, a introdução dos cursos de formação de professores nas Universidades de Aveiro e do Minho, em meados de 1970, e a criação das Escolas Superiores de Educação, em 1980 (cf. Alarcão, Costa & Araújo e Sá, 1999). Relativamente ao limite temporal superior, a escolha do ano de 2002 assegura que os estudos realizados sobre a interacção verbal em DL estejam contemplados até à data do início desta investigação (Novembro de 2001), sem, no entanto, comprometer o trabalho que foi entretanto desenvolvido. Daqui se depreende que eventuais estudos no âmbito desta temática e posteriores a esta data não sejam considerados, opção que, aliás, se compreende pela necessidade de, a partir de uma determinada fase do trabalho, se considerar concluído o processo de delimitação do *corpus*.

Após ter decidido o tipo de crivo a utilizar no meu trabalho de “garimpagem” (Mitsuko Antunes, referido por Pimentel, 2001: 180), encetei a pesquisa bibliográfica. Neste processo contei com o apoio dos Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro (SDUA), nomeadamente na pessoa da sua directora[25], com quem estabeleci os descritores de pesquisa, já explicitados, e que os difundiu junto dos Serviços de Documentação de todas as Universidades públicas portuguesas, através do envio de uma carta (ver anexo 1).

---

[24] A obra pioneira de Emília Ribeiro Pedro – *O Discurso na Aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*, publicada pela primeira vez em 1982, impulsionou, de certo modo, os estudos sobre esta temática e atesta a importância da interacção verbal. Leia-se, por exemplo, a partir da constatação, no prefácio à segunda edição do seu livro, de que “muito continua ainda por fazer neste domínio, apesar da profícua bibliografia, oriunda, infelizmente, quase em exclusivo de outros países”, a sugestão de que “valeria a pena, entre nós, intensificar os estudos e a investigação sobre os diferentes aspectos da interacção verbal na sala de aula, pois, como disse, é de facto aí que tudo, todo o intercâmbio pedagógico, de facto, acontece” (Pedro, 1992: 23).

[25] A Dra. Laura Lemos, a quem publicamente agradeço.

O levantamento de todos os textos das provas académicas nacionais e de todas as publicações portuguesas em IVAL mostrou-se difícil e lento, mormente devido ao número quase nulo de respostas efectivas ao pedido solicitado pelos SDUA[26], e a lacunas existentes nos sistemas de bases de dados de alguns serviços de documentação. De modo a contornar este problema, e acautelando o maior rigor possível na constituição do *corpus*, complementei os vários contactos pessoais e institucionais com a consulta de catálogos on-line[27]. Consultei igualmente as referências bibliográficas e os resumos das investigações encontradas (estes últimos, no caso dos textos das provas académicas, estão presentes apenas nos mais recentes). Além disso, e porque pela malha fina do meu crivo passaram ainda estudos realizados noutros contextos que não o da aula de línguas[28], resolvi confrontar directamente todos os autores, através de carta ou e-mail, com a lista dos respectivos trabalhos que tinha conseguido identificar até ao momento (ver anexo 2)[29]. Esta última estratégia, muito profícua e eficaz, permitiu-me não só cruzar e completar a informação que procurava, mas também certificar-me de que consideram que a área investigativa em que trabalham, no que concerne o tema da IVAL, se enquadra no âmbito da Didáctica, mais precisamente na DL. Por outro lado, foi ainda essencial na medida em que o acesso às publicações (artigos, livros, monografias) nem sempre é fácil, como pude comprovar pela não catalogação de algumas delas nos directórios das bibliotecas e nas bases de dados nacionais, mas às quais vim a aceder pela mão dos próprios autores.

Perante o exposto, e retomando a obra de van der Maren (1996), à qual tenho vindo a recorrer com o intuito de reforçar a coerência entre os diferentes

---

[26] Para além de escassas, irrelevantes, por não preencherem nenhum dos descritores indicados.

[27] Tais como o da Biblioteca Nacional, o do Observatório das Ciências e das Tecnologias (OCT), que disponibiliza na Internet a base de dados do Registo Nacional de Temas de Teses de Doutoramento, ou a INVESTIGbase – BASE NACIONAL DE PROJECTOS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO, do então Instituto de Investigação Educacional (IIE), entretanto extinto, do Ministério da Educação.

[28] Talvez porque nem sempre o título é suficientemente esclarecedor quanto ao contexto de observação e recolha dos dados, como acontece com a dissertação de mestrado de Vilela, intitulada *Um Contributo para a Inovação. A relação das interacções verbais no acto de ensinar e a reforma curricular*. Neste seu estudo de 1995, elaborado no IEP da UM, analisa a interacção verbal em aulas de história, o que só refere no Capítulo V, ao indicar, na página 165, a opção de circunscrever a amostra a esta disciplina.

[29] Ressalvo aqui o facto de ter sido apenas um autor a não responder, o que poderá indicar que não tenha mais nenhum estudo nesta temática, para além daqueles por mim identificados.

tipos de ancoragem investigativa (conceptual, teórica e metodológica), pode afirmar-se que o *corpus* deste estudo é “inter-textual”, “contrastado”, “de primeira mão”. *Inter-textual*, porque, por um lado, permite clarificar o que é partilhado pelos enunciados/trechos discursivo-textuais daquilo que não lhes é comum, para além das variações contextuais; e, por outro, permite evidenciar o cuidado das formulações em torno de um nó nocional ou núcleo de sentido fundamental. *Contrastado*, porque permite esclarecer a riqueza das distâncias ou tensões entre os enunciados e os seus enunciadores/autores, e, consequentemente, fazer uma representação do leque de significados existente. *De primeira mão*, porque é composto por discursos primeiros ou estudos primários (e não por discursos segundos ou estudos secundários). Recapitulando, trata-se de um *corpus* em que o contexto da enunciação, ímpar e situado, dependente da investigação a (meta) analisar, determina a forma e o conteúdo dos enunciados.

3.2.2. VALIDADE DO *CORPUS*

Seja qual for o tipo de *corpus* visado, a credibilidade da investigação especulativa assenta também na validade (e qualidade) do *corpus* construído. Van der Maren (1996) objectiva quatro critérios para garantir a validade dos *corpora*: o acesso às fontes, a exaustividade, a actualidade e a autenticidade. Critérios que observei e que, como tal, a seguir descrevo concisamente.

Portanto, de acordo com este autor, ao qual regresso, um primeiro critério capaz de conferir legitimidade ao *corpus* reside na maneira de aceder às fontes, colocando-se de imediato a questão de saber se o *corpus* é de primeira ou de segunda mão, ou seja, de saber se este é constituído por bibliografia primária ou secundária. Reassumo que o *corpus* desta meta-análise é composto por estudos primários, dado que este tipo de fontes é indispensável para se conseguir mapear um determinado campo temático, e que, por isso, obedece aos critérios da bibliografia de primeira mão. O acesso à fonte primeira é tanto mais importante quanto a probabilidade de um segundo autor apenas a citar para apoiar e reforçar os seus próprios enunciados. A prudência aconselha, então, uma distinção clara

entre as citações de primeira e de segunda mão, já que destas últimas dificilmente será conhecido o estatuto e, diria, até mesmo, a origem e o rasto[30].

Um segundo critério de legitimidade advém da selecção dos fragmentos discursivo-textuais, colocando-se, agora, a questão da exaustividade, e, outra correlacional. A exaustividade é relativa e não absoluta; como consequência, podem surgir dois problemas decorrentes das decisões atinentes à escolha dos excertos enunciativos, sempre parciais, mas que salvaguardei[31]:

- pela selecção de todos os trechos pertinentes, inclusive daqueles que pudessem suscitar dúvidas e/ou dificuldades, bem como dos que não corroborassem as expectativas ou intuições iniciais;

- pelo registo e arquivo integral dos fragmentos textuais, isto é, a conservação, ver preservação, do co-texto dos excertos seleccionados.

Outro problema, particularmente significativo em Didáctica, ao qual não se pode escapar, é o da actualidade e o do historicismo das fontes. Apesar de o investigador em DL estar empenhado em trabalhar (com) saberes actuais, que reflictam resultados de estudos contemporâneos, não deve negligenciar, no seu trabalho, a evolução temporal e a reformulação de determinadas noções, o que

[30] Detectei uma situação representativa deste fenómeno relativa aos conceitos 'discurso instrucional (específico)' e 'discurso regulador (específico)' cunhados por Bernstein, que Pedro (1982) introduz em Portugal e que *Castro* dá a conhecer no panorama nacional da investigação em IVAL (sobretudo com o seu estudo de *1987*, logo, também, a partir desta data). Fica, assim, sucintamente, retratado o percurso destes conceitos que recuperei, graças a uma análise minuciosa, que, contudo e de acordo com os critérios das citações de primeira mão, não encontrei, por exemplo, nos trabalhos de *Alves* (de *1999* a *2002*). Esta autora, talvez porque distante temporalmente da fonte primária, quando alude a estas noções apenas, mas nem sempre, nomeia *Castro*, o que, como acabei de constatar, neste caso concreto, é já uma fonte secundária. Outra explicação pode ser o facto de estes conceitos estarem já devidamente consolidados e não existirem dúvidas quanto à sua fonte primária, o que evita que seja explicitada. Embora consciente do (muito) que se pode perder em referências de segunda mão, penso que, pelo menos em estudos de natureza idêntica à deste, nem sempre é possível, ainda que desejável, acautelá-las. Porque, por exemplo, os trabalhos de Bernstein não cabem no âmbito do meu estudo, mas não podendo deixar de ser mencionados, refiro-me a eles indirectamente, através dos investigadores analisados, que os referem e para quem constituem referentes essenciais.

[31] Nas várias fases de cada análise e nas etapas subsequentes de síntese da informação respeitei na íntegra as palavras dos autores, que, confesso, foi difícil mas necessário ir (parcialmente) abandonando. Difícil, pela relação de empatia gerada; necessário, a partir do momento em que comecei a escrever documentos sistematizadores, preparatórios à redacção desta tese.

tende a acontecer quando estas surgem fora do domínio em que são depois actualizadas e utilizadas[32].

Finalmente, um último critério a considerar, para garantir a validade do *corpus*, é o da autenticidade, especialmente quando os trabalhos se revelam datados ou dizem respeito a um passado, ainda que próximo e recente. Esta situação remete para o problema supracitado do acesso às fontes bibliográficas, em primeira ou segunda mão. Além disso, a data é um dado muito relevante pois contém informação útil e preciosa, que pode ajudar a confirmar trajectórias de pensamentos e ideias, certificar dependências entre autores que se sucedem e comprovar problemas práticos, teóricos ou políticos (aos quais os trabalhos procuraram responder).

3.2.3. DESCRIÇÃO DO *CORPUS*

No total constam do *corpus* doze textos de provas académicas e trinta e duas publicações, o que perfaz quarenta e quatro estudos primários, discursos primeiros, analisados na íntegra. Este número não contempla investigações cujo objecto de estudo é outro que não a IVAL, embora dela se possam servir enquanto ferramenta metodológica. É o caso, por exemplo, de uma dissertação de mestrado (G. Martins, 2001) em que se recorre à interacção verbal para "conhecer melhor os processos de produção escrita" (p.50). Ou de uma outra (Almeida, 2001) em que, para "explorar as potencialidades da *aprendizagem colaborativa*, […], através da *negociação* de *saberes* e *estratégias* conducentes à resolução de uma *tarefa* colectiva" (p.6), se adopta como unidade funcional de análise as interacções produzidas pelos alunos no sentido de resolver o problema levantado (cf. p.136). Não figuram igualmente no *corpus* considerado estudos nos quais se analisa a interacção verbal em ambientes supervisivos, mesmo se forem

[32] O que fortalece a posição adoptada de, sempre que os dados o facultem, (re)conhecer, acompanhar e registar os percursos conceptuais, tal como aconteceu com o inventário, breve, da filiação dos conceitos de discurso instrucional e regulador (específico) antes considerado.

referentes à supervisão de professores de línguas (Abrantes, 1996 ou Grácio, 2002).

Estes são somente uns, poucos, exemplos que corroboram o que disse previamente acerca da importância da interacção verbal e da sua concretização enquanto tema preferencial de investigação em DL, embora não exclusiva desta área científica, nomeadamente na UA, instituição onde esta temática também extravasa o contexto pedagógico da aula de línguas[33]. Contudo, basta recordar a matriz disciplinar deste trabalho, para se perceber porque foi, desde logo, assumido circunscrever o objecto de estudo ao contexto didáctico de aula de língua, materna e estrangeira.

Perante o número considerável de estudos que compõem este *corpus* (44), impunha-se codificá-los e estruturá-los. Para justificar a organização cronológica dos trabalhos a meta-analisar (ver, a seguir, tabela 1), relembro os principais propósitos desta investigação – descrever a evolução do conhecimento português em IVAL e elaborar uma síntese crítica deste campo temático específico.

***Corpus* de Análise**		
Data	**Titulo**	**Autor**
1985	Para uma análise das interacções verbais na comunicação pedagógica	Castro
1987	Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra	Castro
1988a	Interacção verbal e negociação do saber na aula de língua estrangeira	Vieira
1988b	Interacção verbal e aprendizagem na aula de língua estrangeira	Vieira
1989	A aula de português: um contexto especializado de comunicação	Castro
1989	A interpretação de textos nas aulas de português	Sousa
1990	English for teachers. A study in language needs of future teachers of English	G. Moreira
1991	Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico	Castro
1991	A interacção verbal em contexto pedagógico: perspectivas de análise	Castro, Vieira & Sousa
1992	Eu sei, tu sabes, nós sabemos? A negociação do saber na aula de língua estrangeira	Vieira

[33] Tal pode ser atestado, por exemplo, na área da Didáctica da Química, pelos estudos de Pedrosa de Jesus, entre os quais, e referindo apenas dois: *A descriptive study of some science teachers questioning practices* (1987) e *An investigation of pupil's questions in science teaching* (1991). Nestes trabalhos explora, respectivamente, o discurso pedagógico e as relações professor-aluno; em ambos focaliza a comunicação na aula de Química, particularmente as técnicas de interrogação. Todos estes assuntos, mais ou menos próximos da interacção verbal em sala de aula, são transversais ao campo didáctico.

Corpus de Análise		
Data	**Titulo**	**Autor**
1993	A interpretação de textos nas aulas de português	Sousa
1994a	A interacção verbal em aula de línguas: uma proposta de categorização didáctica	Andrade & Araújo e Sá
1995	Do processo de observação à reconstrução da interacção pedagógica: um projecto de formação de professores de língua estrangeira	Almeida et al.
1996	Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira: contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal	Araújo e Sá
1996	Interacção verbal e iniciativa do aluno - formação reflexiva do professor de inglês	Gonçalves
1996	O discurso pragmático do professor de inglês. A expressão linguística do controlo	Ramos
1997	Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna	Andrade
1997	Funções da interacção verbal em contexto pedagógico	M. A. Moreira
1998a	A interacção verbal em contexto pedagógico. Algumas categorias de análise	Castro
1998b	A tomada da palavra na interacção verbal: contributos para a sua análise	Castro
1998a	Da leitura em interacção à leitura como interacção	Sousa
1998b	Contributos para a caracterização do discurso pedagógico na aula de português	Sousa
1999	Da observação da interacção verbal à sua reconstrução num contexto de formação inicial	Almeida et al.
1999a	Aspectos da avaliação na interacção verbal em contexto pedagógico	Alves
1999b	Como se fala na sala de aula? (Para a análise da gestão da palavra)	Alves
1999	Práticas didácticas de recurso à língua materna: invariantes e especificidades de sala de aula	Andrade
1999	Interacção verbal e iniciativa do aluno formação reflexiva	Gonçalves
2000a	A interacção verbal na aula de língua materna: actualização dos actos ilocutórios directivos	Alves
2000b	A interacção verbal em contexto pedagógico	Alves
2000c	Como falam os professores? Contributos para o estudo da interacção verbal em contexto pedagógico	Alves
2000d	Como falam os professores (A interacção verbal em contexto pedagógico)	Alves
2000	Análise das práticas bilingues na sala de aula dos professores de francês língua estrangeira. Algumas implicações na formação de professores	Andrade
2000	Percursos em didáctica das línguas - da observação da interacção pedagógica às propostas de formação profissional	Araújo e Sá
2000	Marcas de poder, de cortesia e de envolvimento interpessoal no discurso de professores native speakers em sala de aula	Bento
2001a	A avaliação na interacção verbal em contexto pedagógico	Alves

Corpus de Análise		
Data	**Titulo**	**Autor**
2001b	A interacção verbal numa aula de leitura	Alves
2001	Marcas de afecto no discurso de professores native speakers em sala de aula	Bento & Ferrão Tavares
2001	Aspectos da interacção verbal na leitura de literatura na escola. Formas e contextos de realização da autonomia discursiva dos alunos	Coelho
2002a	Aspectos da ilocução na interacção verbal em contexto pedagógico	Alves
2002b	As interrogativas na interacção verbal em contexto pedagógico	Alves
2002c	A suspensão de enunciado - usos e funções na interacção verbal na sala de aula	Alves
2002	Processos de interacção verbal em aula de línguas: observação e formação de professores	Andrade & Araújo e Sá
2002	O modelo Speaking revisitado: uma interpretação do modelo na análise de uma situação de comunicação em sala de aula	Bento
2002	A interacção verbal entre semelhantes em contexto pedagógico	Gomes

Tabela 1 – Estudos constitutivos do c*orpus* de análise (organizados por ordem cronológica)

Ao converter parte da informação contida na tabela 1 em gráfico, como infra representado, obtém-se a evolução da investigação portuguesa em IVAL, entre 1985 e 2002. Isto porque, neste tema, não foi encontrado nenhum registo de estudo entre 1982 e 1984.

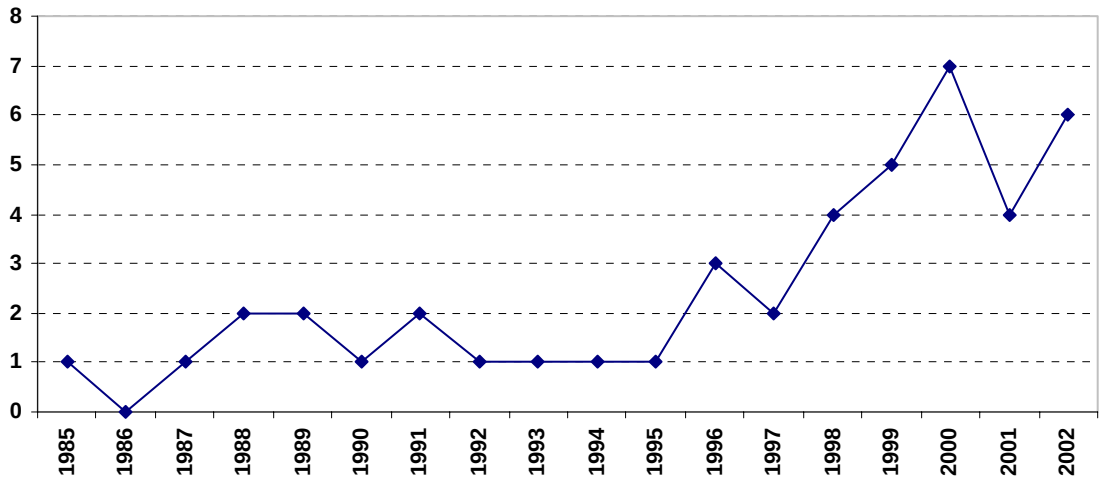


Gráfico 1 – Síntese cronológica dos estudos portugueses em IVAL, publicados e não publicados

Tal como no início e/ou desenvolvimento de qualquer outra área temática, também aqui o despontar é tímido e cauteloso, começando a surgir alguns picos de incidência e verificando-se uma tendência de crescimento, após, neste caso,

uma década de amadurecimento, apenas contrariada em 2001. Note-se que estas oscilações estão, muitas vezes, dependentes de aberturas e conclusões de cursos de mestrado ou de projectos de investigação. Aliás, esta tendência não se alheia do modo como a própria DL se desenvolveu neste país, conforme se pode sustentar com as palavras de Alarcão, Costa & Araújo e Sá (1999: 227):

"traditionally in Portugal, the field of didactics has evolved from a practical, normative field of instruction to an inquiry-based, metadisciplinary area of teacher learning, professional practice and research. In our country traditional general didactics tends to be replaced in teacher education programmes by subject-specific didactics, though a need for a common core knowledge is not to be neglected. Since the early 1980s academic degrees (masters, PhDs) on subject-specific didactics have fast grown and the field is in great development."

Ainda no que concerne à tabela 1, observa-se que nela figuram alguns títulos repetidos e outros muito parecidos, o que corresponde a estudos realizados por, pelo menos, um mesmo investigador que os divulga por meios diferentes. Como já mencionei, retive, sob parâmetros abrangentes e inclusivos, todos os estudos que preenchiam os requisitos definidos para a selecção e constituição do *corpus*. Daí que, em alguns casos, possa aparecer o mesmo estudo, seja em formatos distintos de difusão, seja com ligeiras alterações, incluindo no título. É o que acontece, designadamente, com o livro de *Castro (1991)*, em cuja apresentação reflecte, de forma consciente, preocupações teleológicas:

"Este trabalho foi originalmente apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa como Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa, em Dezembro de 1987.

O texto que agora se edita era inicialmente acompanhado por um segundo volume, onde se incluíam os materiais linguísticos (transcrições de aulas) que constituíam o objecto de análise; por razões que se prendem fundamentalmente com a sua extensão, este material não é agora apresentado ao leitor, estando, no entanto, disponível nas bibliotecas da Faculdade de Letras

da Universidade de Lisboa e da Universidade do Minho. As referências que, no interior do texto, acompanham as transcrições das aulas reenviam para esse segundo volume.

Também porque são outras as condições de recepção do texto, entendeu-se necessário realizar algumas alterações ao texto inicial. Assim, para além de modificações pontuais, inclui-se agora um Glossário em que são recenseadas as palavras chave do trabalho, com o objectivo de prevenir eventuais problemas de leitura; foram acrescidas, ainda, algumas páginas às Conclusões do estudo, com a finalidade de tornar mais explícitas as implicações no campo pedagógico dos resultados obtidos" (p.20).

Assim, remetendo, uma vez mais, para a questão teleológica, "a relação do investigador com o destino a dar ao conhecimento gerado" (Alarcão, 2001: 137), é legítimo perguntar, noutros dos trabalhos analisados, por exemplo:

– Porque é que alguns autores escolhem divulgar o mesmo estudo?
– Como o fazem?
– Em que contexto?
– Com que objectivos?
– Para que público?

Apesar de uma interpretação meta-analítica, passível de ser realizada em estudos que partilham idêntico foco investigativo (cf. Norris & Ortega, 2000: 426), não conseguir oferecer resposta, em todos os trabalhos, para todas estas indagações, é importante registá-las. É, ainda, interessante assinalar que uma das autoras que contactei, ao ser confrontada com a lista dos seus estudos que identifiquei neste tema, afirmou não se ter dado conta, até então, de que a divulgação de um deles ocorreu apenas fora do contexto nacional. Noutros casos, a disseminação de um mesmo estudo acontece em território português, mas em modos diversificados. Talvez porque determinados constrangimentos, associados a certas publicações[34], tenham impelido os autores a darem a conhecer vários

[34] Alguns autores referem, a este propósito, o "*publication bias*" ou "viés de publicação" (ver Cook *et al.*, 1994 ou C. Martins, 2001), ao qual já aludi.

aspectos da sua investigação através de meios distintos, por tal não ser muitas vezes exequível somente num único. Ou, ainda, porque o estudo é grande e é divulgado em diferentes publicações, as quais incidem sobre diferentes ângulos, como ocorre frequentemente.

3.3. INSTRUMENTO DE ANÁLISE

Ao estar concluída a constituição do *corpus* de análise, e atendendo aos objectivos propostos e às questões de investigação definidas, desenhou-se, também em função da metodologia adoptada, o instrumento de análise que a seguir descrevo.

O instrumento analítico-metodológico que criei, tendo como ponto de partida os estudos de Alarcão (1999) e Canha (2001), resultou de um trabalho dinâmico-interactivo. Dinâmico, porque a sua construção, fruto de um processo aberto, admitiu evolução: trata-se de um instrumento que foi submetido a sucessivas validações (na sua maioria, por um investigador sénior, e, nalguns casos, pelos próprios investigadores, autores dos estudos analisados), por um lado, e, por outro, a algumas transformações, até ao momento em que se considerou ter atingido estabilidade. Interactivo, porque as referidas transformações foram sendo sugeridas pelo quadro teórico (conceptual) que ia construindo e pelos 'ecos de analogia' que iam emergindo da análise do *corpus*.

Iniciei o trabalho a partir de uma grelha de análise que continha algumas categorias, as quais cedo se revelaram insuficientes. Como tal, o meu instrumento de análise foi-se alargando, até atingir o número de nove categorias, por ter sentido, à medida que avançava nas leituras dos textos das provas académicas, que subsistiam aspectos importantes a registar. Confrontada ainda com a riqueza dos estudos que analisava, intrínseca à natureza do saber, à multiplicidade dos referentes teóricos, à inter-relação entre os conceitos, etc., senti também a necessidade de dividir algumas das categorias em sub-categorias.

Apresento, neste momento, a grelha de análise na sua versão final. Reproduzo-a, na íntegra, para expor todas as suas categorias, quer aquelas que

se centram na caracterização (**1.** a **4.**), nos referenciais teóricos (**5.** e **6.**) e nas metodologias das investigações estudadas (**7.**), quer as que se centram nos seus contributos e implicações (respectivamente, **8.** e **9.**).

1. IDENTIFICAÇÃO (i)

1.1. TÍTULO:

1.2. AUTOR(ES):

1.3. DATA:

1.4. ENQUADRAMENTO:

1.5. TIPO DE PROVA ACADÉMICA:

1.6. INSTITUIÇÃO DE REALIZAÇÃO:

1.7. ÁREA DISCIPLINAR:

1.8. ORIENTAÇÃO CIENTÍFICA:

1. IDENTIFICAÇÃO (ii)

1.1. TÍTULO:

1.2. AUTOR(ES):

1.3. DATA:

1.4. ENQUADRAMENTO:

1.5. TIPO DE PUBLICAÇÃO:

1.6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

2. MOTIVAÇÕES

3. OBJECTOS DE ANÁLISE

4. OBJECTIVOS

5. QUADROS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA

5.1. INTERACÇÃO VERBAL:

5.2. DIDÁCTICA DE LÍNGUAS:

5.3. SOCIOLINGUÍSTICA:

5.4. CIÊNCIAS DA LINGUAGEM:

6. ARTICULAÇÃO DOS QUADROS TEÓRICOS

7. METODOLOGIAS

7.1 METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO:

7.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

7.3. PARTICIPANTES NOS ESTUDOS:

7.4. DEFINIÇÃO DOS ESTUDOS EM FUNÇÃO DOS PAPÉIS DOS INTERVENIENTES:

8. CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DIDÁCTICO EM IVAL

8.1. CONCEITOS SISTEMATIZADOS, DESENVOLVIDOS OU (RE)CONFIGURADOS:

8.2. CATEGORIAS DE ANÁLISE SISTEMATIZADAS, DESENVOLVIDAS, (RE)CONFIGURADAS:

8.3. DISPOSITIVOS DE ANÁLISE SISTEMATIZADOS, DESENVOLVIDOS OU (RE)CONFIGURADOS:

8.4. RESULTADOS:

9. IMPLICAÇÕES PARA A DIDÁCTICA PROFISSIONAL, INVESTIGATIVA E CURRICULAR

9.1. SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO DIDÁCTICA:

9.2. SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES:

9.3. SUGESTÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

De seguida, retomo o instrumento de análise, parcelarmente, isto é, categoria a categoria, não só para as definir, incluindo às diversas sub-categorias que o compõem, mas também para explicitar, com *excertos exemplificativos*, o preenchimento dos vários campos categoriais. Relembrando, a codificação perfilhada é mista, sendo as categorias abertas (ou descritivas) as predominantes. Exceptuam-se quatro sub-categorias, de carácter fechado, a saber: 1.5. “tipo de texto académico/publicação”, 1.6. “instituição de realização”, 7.3. “participantes no estudo” e 7.4. “definição do estudo em função dos papéis dos intervenientes”.

A primeira categoria identifica os estudos em análise (1.1. a 1.3.) e caracteriza-os, nomeadamente, nos aspectos abaixo discriminados (1.5. a 1.8.).

A sub-categoria 1.4. "enquadramento" diz respeito à contextualização dos estudos, entendida em consonância com os seus projectos enquadradores, caso estes sejam explicitados.

Por razões de coerência metodológica, optei por usar, na totalidade do *corpus*, um único instrumento de análise, o que viria a conferir também uma maior equidade em termos da própria meta-análise. Contudo, na identificação dos estudos analisados, e tal como referi, encontrei dois tipos diferentes de divulgação, através de (i) textos apresentados no contexto de provas académicas e (ii) publicações. Esta diversidade (relativamente, por exemplo, às condições de apresentação) ficou registada, para o primeiro núcleo de documentos (i), nas seguintes sub-categorias:

(i) 1.5. "tipo de texto académico" – dissertação de mestrado ou tese de doutoramento;

(i) 1.6. "instituição de realização" – nome da universidade onde as provas académicas foram prestadas;

(i) 1.7. "área disciplinar" – área científica no âmbito da qual foi realizada a prova académica[35]; e,

(i) 1.8. "orientação científica" – supervisão científica, portuguesa ou estrangeira, individual ou em colaboração[36].

Para o segundo núcleo de documentos (ii), as sub-categorias específicas são:

(ii) 1.5. "tipo de publicação" – artigo, livro ou capítulo de livro ; e,

(ii) 1.6. "referência bibliográfica" – referência completa da publicação, que de acordo com a delimitação geográfica definida será portuguesa.

Ou, dito de outro modo, para resumir, em virtude dos dois tipos de documentos que foram identificados, foi necessário considerar as respectivas especificidades, e, por isso, surgem algumas sub-categorias diferentes. Assim, apresento dois exemplos, ilustrativos de cada uma das situações, reportando-se o

[35] Esta sub-categoria poderá indicar domínios preferenciais no estudo da IVAL.
[36] Por sua vez, esta sub-categoria poderá demarcar possíveis linhas de configuração do campo disciplinar, especificamente, no que diz respeito à IVAL, no âmbito da DL.

primeiro aos textos resultantes de provas académicas, que de forma abreviada designei de texto académico, e o segundo relativo aos estudos publicados.

1. IDENTIFICAÇÃO (i)

1.1. TÍTULO:
Aspectos da Interacção Verbal em Contexto Pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra.

1.2. AUTOR:
Rui Vieira de Castro.

1.3. DATA:
1987.

1.4. ENQUADRAMENTO:
"A dissertação de mestrado que agora apresento [...] é o resultado de um trabalho que se começou a definir e desenvolver em 1983/1984, quando frequentei, no âmbito do Curso de Mestrado em Linguística Portuguesa Histórica, o Seminário de Linguística Geral, orientado pela Professora Isabel Hub Faria" (p.0).

1.5. TIPO DE TEXTO ACADÉMICO:
Dissertação de mestrado.

1.6. INSTITUIÇÃO DE REALIZAÇÃO:
Universidade de Lisboa.

1.7. ÁREA DISCIPLINAR:
Linguística Portuguesa.

1.8. ORIENTAÇÃO CIENTÍFICA:
Professora Doutora Isabel Hub Faria.

1. IDENTIFICAÇÃO (ii)

1.1. TÍTULO:
Aspectos da Interacção Verbal em Contexto Pedagógico.

1.2. AUTOR:
Rui Vieira de Castro.

1.3. DATA:
1991.

1.4. ENQUADRAMENTO:
"Este trabalho foi originalmente apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa como Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa, em Dezembro de 1987" (p.20).

1.5. TIPO DE PUBLICAÇÃO:
Livro.

1.6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

Castro, R.V. (1991). Aspectos da Interacção Verbal em Contexto Pedagógico. Lisboa: Livros Horizonte. Colecção Biblioteca do Educador, nº128.

A segunda categoria proporciona, como o próprio nome indica, o acesso às motivações, pessoais e/ou profissionais, subjacentes à realização de cada um dos estudos. Entre as explicitadas, transcrevo três, para exemplificar.

2. MOTIVAÇÕES

"A aquisição de novos instrumentos de análise no domínio da interacção verbal e a crença na possibilidade de os associar, de uma forma produtiva, à descrição e explicação dos usos da linguagem em contexto pedagógico contribuíram para que aquilo que inicialmente era um trabalho de seminário viesse a adquirir outra dimensão.
Esta opção ganhava significado, também, em função da área de trabalho a que me encontro ligado." (Castro, 1987: 0)

"Se as tarefas envolvidas no fenómeno educativo são basicamente de natureza linguística e se «há um sentido em que, na nossa cultura, ensinar é falar» (Stubbs, 1987: 27), então encontramos aí razão suficiente para proceder ao estudo das práticas comunicativas na aula. Por outro lado, se o «diálogo na aula entre professor e alunos é o processo educacional» (Stubbs, 1987: 103) ou representa, pelo menos, o seu meio privilegiado de realização, então justifica-se uma atenção particular à análise do discurso oral de tipo interactivo, recíproco e co-construído pelos sujeitos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem." (Castro, Vieira & Sousa, 1991: 343)

"O interesse despertado pela temática e a tomada de consciência do potencial valor que possíveis novas formas de interacção verbal professor/aluno poderão encerrar no que respeita ao processo de autonomização deste aluno em termos da sua aprendizagem da língua inglesa, vieram ao encontro das minhas inquietações enquanto supervisora da Prática Pedagógica dos alunos do 5º ano das Licenciaturas em Ensino da Universidade de Aveiro." (Gonçalves, 1996: 8)

A terceira categoria especifica os objectos de estudo definidos pelos autores no decurso das suas investigações. A título ilustrativo, apresento dois exemplos de estudos diferentes:

3. OBJECTOS DE ANÁLISE

"Pela sua potencial dimensão didáctica, elegemos como objecto deste estudo as trocas verbais entre professor e alunos onde se manifestam os problemas, as ***trocas problemáticas*** *[...]" (Sousa, 1993: 28).*

"Teremos como objecto desta investigação a interacção verbal entendida como um processo comunicativo realizado verbalmente (quer oralmente, quer por escrito), num contexto determinado, envolvendo sujeitos com papéis sociais e discursivos diferenciados. (Cf. Castro, Vieira e Sousa, 1991)
Pela diversidade de contextos em que ocorre, pelos diferentes graus de formalidade e distintas relações de poder que envolve, impõe-se a circunscrição da interacção verbal a

um campo mais específico. Procederemos assim, neste trabalho, à análise da interacção verbal oral realizada em contexto pedagógico, fundamentalmente no que se refere ao discurso do professor e aos enunciados por ele proferidos, em situação de relação com dissemelhantes." (Alves, 2000c: 1)

A quarta categoria diz respeito aos objectivos de investigação, que podem ser gerais ou específicos. Por vezes são, ainda, discriminados objectivos do texto e/ou do programa de formação, situações também assinaladas infra.

4. OBJECTIVOS

OBJECTIVOS DE INVESTIGAÇÃO:
(GERAIS)
"Tendo-nos proposto como finalidade principal a descrição dos EIA [Enunciados Indiciadores de Autonomia] em termos dos objectivos pedagógico-comunicativos dos alunos e das estruturas da interacção por eles actualizadas [...]." (Coelho, 2001: 236)

(ESPECÍFICOS)
"Particularizando os objectivos do estudo pretende-se sobretudo:
i) Detectar a natureza dos actos ilocutórios e seus objectivos em contexto pedagógico;
ii) Avaliar a frequência de cada tipo de actos ilocutórios e das suas realizações;
iii) Analisar o modo como os actos ilocutórios se articulam entre si originando sequências interactivas;
iv) Verificar de que forma se estabelecem as trocas verbais no subcontexto pedagógico de trabalho de grupo;
v) Analisar a frequência da tomada de vez por cada um dos sujeitos e interpretar estes valores no contexto em que ocorre e face ao tipo de interacção estabelecida;
vi) Conhecer o modo como se processa a gestão da palavra e se efectua a tomada de vez." (Gomes, 2002: 50)

OBJECTIVOS DO TEXTO:
"Este texto pretende dar conta de uma investigação sobre as práticas de sala de aula cujo objectivo foi descrever e interpretar didacticamente o discurso verbal que se constrói em aula de línguas." (Andrade, 1999: 135)

OBJECTIVOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO:
"Distinguem-se dois grandes momentos neste projecto [de formação], cada um deles correspondendo a objectivos e a metodologias diferenciadas.
Num primeiro momento, visa-se globalmente contribuir para um melhor conhecimento teórico da ecologia da aula, particularmente de alguns aspectos da interacção pedagógica em aula de LE, a partir de uma análise etnográfica de dados no terreno, autênticos, videogravados e transcritos. Os objectivos desta fase colocam-se pois ao nível da construção de um Saber Fundamental em Didáctica das Línguas.
Num segundo momento, reinveste-se e recontextualiza-se esse saber no terreno de intervenção efectiva, a sala de aula, por meio de uma situação de formação de professores de línguas, o estágio pedagógico, objecto agora de investigação por meio da observação da construção do conhecimento profissional relativo às práticas de interacção pedagógica. Assume-se aqui a vertente formativa da investigação em DL." (Almeida et al., 1995: 94)

A quinta categoria aponta os referenciais teóricos, a partir de autores nacionais e/ou estrangeiros, nos quais os investigadores analisados em IVAL se basearam para desenvolverem os seus estudos; subjacente a uma primeira aproximação ao *corpus*, confirmada pela meta-análise, considero quatro domínios científicos, correspondentes à Interacção verbal, à DL, à Sociolinguística e às Ciências da Linguagem – Filosofia da Linguagem, Linguística (Interaccional), Praxémica, Psicologia da Linguagem, Semiótica, etc.

5. QUADROS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA

5.1. INTERACÇÃO VERBAL:
"Segundo os mesmos autores [Sacks, Schegloff e Jefferson (1978)], a duração da interacção verbal não surge determinada à partida; igualmente, o que os intervenientes dirão não se encontra previamente definido." (Alves, 1999b: 44)

5.2. DIDÁCTICA DE LÍNGUAS:
"Como expõe Vieira, num artigo sobre o ensino/aprendizagem do Inglês LE, a investigação em DL chamou a nossa atenção para a importância da consciência da língua como sistema formal e como instrumento de comunicação e de interacção (1991; [...]), o que torna indispensável um trabalho conjunto dos professores de todas as línguas, com especial destaque para a relação entre a DLM e a DLE [...]." (Andrade, 1997: 563)

5.3. SOCIOLINGUÍSTICA:
"As capacidades comunicativas relacionais afectivas estão relacionadas com manifestações linguísticas e não linguísticas, ou seja, com 'sinais de afecto', assim designadas por C. Caffi e R. W. Janney, por outras palavras, sentimentos, atitudes e orientações relacionais do locutor em relação ao tópico, ao seu interlocutor e aos seus próprios actos de comunicação em diferentes situações." (Bento & Ferrão Tavares, 2001: 132)

5.4. CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
"Austin defende, [...], que todos os enunciados, para além de serem portadores de sentido, realizam acções específicas, fazem coisas, por possuírem forças específicas. Enunciar frases será, portanto, fazer coisas. Isola três sentidos básicos em que dizer alguma coisa significa fazer alguma coisa e, em conformidade, três tipos de actos que são simultaneamente realizados: actos locutórios, actos ilocutórios, actos perlocutórios." (Ramos, 1996: 41)

A sexta categoria reporta-se igualmente aos referenciais teóricos, que surgem agora articulados em função da relevância para o estudo da IVAL dos contributos de uma ou das várias áreas científicas identificadas, de diversas temáticas e/ou de diferentes autores.

6. ARTICULAÇÃO DOS QUADROS TEÓRICOS

"Impõe-se neste momento uma breve síntese das ideias [...] que temos vindo a apresentar, elucidadas por múltiplos quadros de referência onde destacámos todavia coincidências teóricas e metodológicas.
Elas fazem emergir a comunicação como um fenómeno de uma extrema complexidade, inserindo num funcionamento social mais lato que não oculta a sua natureza dialógica e mais propriamente que a apresenta como palco de encontros interpessoais durante os quais os sujeitos recriam a realidade ao mesmo tempo que se recriam a si mesmos.
A sua abordagem como objecto de estudo exige um quadro teórico plurifacetado, integrativo e global, que preserve as suas características essenciais e dê conta das múltiplas dimensões da actividade humana que nela se jogam. Quadro que, com outros autores, qualificamos de 'etno-psico-sociológico', na ausência imediata de outra expressão mais abrangente (cf. Carton, 1981; Charaudeau, 1991; Colletta, 1991a; De Nuchèze, 1995; Gambier, 1988; Kerbrat-Orecchioni, 1990; Lambert, 1993; Saville-Troike, 1989; Vion, 1991, 1992)." (mencionado em *Araújo e Sá, 1996: 33*)

"Concretizando, para o marcador I mean basear-nos-emos na nossa interpretação dos critérios apresentados por D. Schiffrin (1988: 304); para o marcador you know basear-nos-emos em J. Holmes (1993: 99-101); para o marcador sort of basear-nos-emos também em J. Holmes (1993: 101-104); finalmente para o marcador well basear-nos-emos na nossa interpretação de B. Fraser (1990), M. McCarthy e R. Carter (1994: 68), M. McCarthy (1998: 159) e A. B. Stenström (1996: 69-70)." (citado por *Bento, 2000: 53-4*)

A sétima categoria inclui quatro sub-categorias, através das quais se procura aceder às teorias subjacentes e à organização do pensamento de cada investigador, em cada um dos estudos meta-analisados, mas relativamente ao próprio processo de investigação. Assim, em:

7.1. "metodologias de investigação" – pretende-se identificar a natureza do estudo, ou seja, as opções paradigmáticas adoptadas para a sua realização;

7.2. "procedimentos metodológicos" – reconhece-se a operacionalização da metodologia dos estudos;

7.3. "participantes nos estudos" – identificam-se os intervenientes envolvidos na investigação, seguindo a tipologia referida;

7.4. "definição dos estudos em função dos papéis dos intervenientes" – caracteriza-se a investigação, tendo em conta os papéis dos participantes no estudo, segundo uma tipologia que também menciono.

Na sub-categoria 7.3. "participantes nos estudos" recupero, então, os tipos de interveniente – *Académico* e *Professor da escola* – definidos por Tripp (1989: 16), utilizados por Canha (2001), que, por sua vez, introduz o de *Professor em*

contexto académico. A partir da revisitação de ambos os estudos, Alarcão *et al.* (2004) propõem, ainda, os de *Professor mestre*, *Professor doutor* e *Bolseiro de investigação*. Acrescento a distinção entre dois tipos de académicos, que defino, como, aliás, defino os restantes participantes:

- Académico (Acd.) – a leitura e análise dos dados fez emergir dois tipos de académicos, o **Docente do Ensino Superior Universitário (DESU)**, e o **Docente do Ensino Superior Politécnico (DESP)**;
- Professor da escola (Prof.) – professor de qualquer nível de ensino, com excepção do ensino superior;
- Professor em contexto académico (PCA) – "docentes das escolas do ensino básico e/ou do ensino secundário que desenvolveram a sua pesquisa didáctica no âmbito da realização de provas académicas e que, assim, poderão ter sido condicionados pelo contexto universitário em que conceberam as suas investigações" (Canha, 2001: 96);
- Professor mestre/Professor doutor (PM/PD) – "Professores das escolas dos ensino básico e secundário com Mestrado e/ou Doutoramento" (Alarcão *et al.*, 2004: 246);
- Bolseiro de investigação (Bols.) – bolseiro de investigação financiado pela FCT, pela UA ou por outras instituições.

Já na sub-categoria 7.4. "definição dos estudos em função dos papéis dos intervenientes", cada investigação é classificada de acordo com os papéis desempenhados pelos participantes nela envolvidos. Segui, uma vez mais, as sugestões de Tripp (1989: 16-9) e de Canha (2001: 96-7), as quais estiveram na base da reformulação das definições apresentadas por Alarcão *et al.* (2004: 246). Sintetizando-as, uma investigação pode ser de tipo:

- Responsabilidade principal – a concepção e o desenvolvimento do estudo são da responsabilidade exclusiva do ou dos investigadores, sejam eles académicos ou professores;
- Coopetação 1 – a responsabilidade do estudo pertence ao(s) académico(s), e o(s) professor(es) envolvido(s) não participa(m) nas tomadas de decisão;

- Coopetação 2 – a responsabilidade do estudo pertence ao(s) professor(es) da escola, e o(s) académico(s) envolvido(s) não participa(m) nas tomadas de decisão;
- Cooperação 1 – a responsabilidade do estudo pertence ao(s) académico(s), embora o(s) professor(es) da escola participe(m) nas tomadas de decisão;
- Cooperação 2 – a responsabilidade do estudo pertence ao(s) professor(es) da escola, embora o(s) académico(s) participe(m) nas tomadas de decisão;
- Colaboração – o(s) académico(s) e o(s) professor(es) partilham a responsabilidade do estudo (concepção e desenvolvimento) e as tomadas de decisão.

No exemplo a seguir mencionado, a citação de *Alves (2000c: 43)*

"Nesta primeira fase foi solicitada a colaboração dos professores, tendo lhes sido explicado qual o objectivo da investigação, assim como a importância e o fim para que serviriam as recolhas a realizar."

ajuda a perceber que naquele estudo, a investigadora solicita a participação dos professores para a gravação das aulas e a sua posterior transcrição. A autora (neste caso, uma DESP) define o teor desta intervenção ou envolvimento, ao mesmo tempo que conduz e controla, ainda, a própria investigação. Por tudo isto, infere-se que, segundo as categorias apresentadas por Tripp (1989), explicitadas em Canha (2001) e revistas por Alarcão *et al.* (2004), se trata de uma investigação coopetada de tipo 1.

7. METODOLOGIAS

7.1 METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO:
"[...] a metodologia de estudo de casos que temos vindo a desenvolver [...]" (Andrade, 1997: 257)

"[...] num posicionamento etnometodológico em que os eventos possam ser compreendidos pela explicitação possível dos factores que compõem e caracterizam o contexto em que se desenrolam." (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 14)

7.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:
"A dissertação que aqui se apresenta adopta fundamentalmente procedimentos da análise do discurso, entendida esta como uma análise linguística das ocorrências discursivas que se processam em contextos reais. (Cf. Stubbs, 1983)" (Alves, 2000c: Resumo)

"[...] constituição prévia de um corpus de práticas pedagógicas e discursivas constituído pela transcrição de 74 aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE) e sua contextualização sócio-institucional [...]" (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 11)

7.3. PARTICIPANTES NOS ESTUDOS:
Alves (2000c): DESP.

7.4. DEFINIÇÃO DOS ESTUDOS EM FUNÇÃO DOS PAPÉIS DOS INTERVENIENTES:
Alves (2000c): Coopetação 1.

A oitava categoria pretende realçar quatro aspectos que concorrem para a construção do conhecimento didáctico relacionado com a IVAL. Os contributos foram, então, perspectivados dos seguintes pontos de vista:

8.1. "conceitos sistematizados, desenvolvidos ou (re)configurados" – nesta sub-categoria emergem os conceitos relevantes em cada um dos estudos, e neles apresentados pela via da sua sistematização, desenvolvimento e/ou (re)configuração[37];

8.2. "categorias de análise sistematizadas, desenvolvidas, (re)configuradas" – nesta sub-categoria evidenciam-se as unidades analíticas de cada investigação estudada, as quais podem ter sido, ou não, inspiradas nas de outros autores;

8.3. "dispositivos de análise sistematizados, desenvolvidos ou (re)configurados" – nesta sub-categoria salientam-se não apenas as tipologias[38], mas também os modelos[39] e taxonomias[40] dos estudos analisados, que, à

[37] Entendo conceitos na acepção proposta por Ausubel *et al.* (1968): "we shall define concepts as […] events, situations, or properties that *possess common criterial attributes* and are designated in any given culture by some accepted sign or symbol" (p.89).
[38] Tipologia entendida como sistema ou "elaboração de tipos caracterizados por um conjunto de traços distintivos, a qual permite a classificação ou organização de uma realidade complexa" (Casteleiro, 2001: 3567).
[39] Modelo ou "construction abstraite et hypothétique destinée à rendre compte d'un ensemble de phénomènes mais ne résultant pas d'une simple et stricte prise en considération de ces phénomènes. […] La notion de modèle trouve place dans une conception hypothético-déductive et non simplement taxinomique (classificatoire) de la science" (Galisson & Coste, 1976 : 351).
[40] A taxonomia, classificação obtida através de procedimentos descritivos, " consiste à inventorier, à grouper et à ordonner le plus grand nombre possible de faits dans un domaine d'expérience donné, pour aboutir à une classification des faits observés" (Galisson & Coste, 1976 : 556). Trata-

semelhança das categorias de análise, podem ter sido, ou não, inspirados nos de outros autores; e,

8.4. "resultados" – nesta sub-categoria são apresentados os resultados de cada estudo, alcançados e avançados pelos respectivos investigadores sob a forma de constatações, conclusões, observações ou verificações feitas a partir dos dados que eles recolheram e analisaram.

Os exemplos que se seguem constituem uma amostra do que se pode esperar da meta-análise que realizei, numa antecipação da essência dos estudos em IVAL. Desde já, parece ficar claro que os seus autores têm proporcionado o desenvolvimento favorável deste campo didáctico específico, para o qual têm contribuído de forma muito activa e acentuada. Assim, confirma-se a intuição de partida, que remetia para a necessidade de sistematizar este conhecimento. E, explica-se, ainda, que a secção relativa ao mapeamento dos contributos destes discursos primeiros seja a mais extensa.

8. CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DIDÁCTICO EM IVAL

8.1. CONCEITOS SISTEMATIZADOS, DESENVOLVIDOS OU (RE)CONFIGURADOS:

"A nossa opção de ***passo pedagógico-didáctico*** *coincide com a de Mitchell, Parkinson & Johnstone (1981) quando se referem a um 'segment' que dizem corresponder a 'teaching activities' ou a um 'strecht of lesson discourse, having a particular topic and envolving participants (teacher and pupils) in a distinctive configuration of roles, linguistic and organizational' (p.12)."* (em *Andrade & Araújo e Sá, 1994a: 86-7* e *2002: 36*; acentuação minha)

"Por outro lado, o nosso entendimento de ***passo*** *tem em conta as unidades de delimitação interactiva que têm vindo a ser indicadas por diversas análises da interacção discursiva. Vários autores referem uma unidade de análise do discurso a que chamam sequência ou episódio e que equivale, mas agora em termos meramente formais, ao nosso passo (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1990; Moeschler, 1982: 153; Gremmo, Holec & Riley, 1978: 55)."* (*idem, ibidem*, acentuação minha)

"Vários autores operacionalizam o ***passo*** *recorrendo a algumas dimensões de análise que concorrem simultaneamente para o delimitar numa interacção. No nosso estudo, apoiámo-nos em Mitchell, Parkinson & Johnstone (1981), que operacionalizam o passo marcando-lhe as fronteiras e considerando o tópico, a actividade de linguagem, o modo de envolvimento do professor e do aluno e a organização da turma, mas ligamos o terceiro componente indicado ao quarto, isto é, incluímos o modo de envolvimento professor/aluno dentro da organização da classe. Repare-se que estes são elementos geralmente consensuais quando se trata da determinação de uma macro-unidade de*

---

se de "um passo decisivo para a operacionalização" (de Landheere & de Landheere, 1976: 81). E, "em Educação visa racionalizar, sistematizar e avaliar uma acção, propondo-se desse modo criar condições propícias a um ensino-aprendizagem mais proveitoso" (Ramos, 2000: 460).

análise de aula (cf. Allwright & Bailey, 1991; Castro, Vieira & Sousa, 1991; Green, Weave & Graham, 1988)." (em Andrade & Araújo e Sá, 2002: 36; acentuação minha)

8.2. CATEGORIAS DE ANÁLISE SISTEMATIZADAS, DESENVOLVIDAS, (RE)CONFIGURADAS:
"[...] [convocámos] as categorias da Abordagem Multidimensional [cf. S. Moirand, 1992c, 1993a; J. Peytard e S. Moirand, 1992; J.-C. Beacco e S. Moirand, 1995]:
Entrada pelos ***traços verbais***, isto é, operações de verbalização, que permite detectar os objectos do discurso, o que eles representam, o que se diz deles e como se diz;
Entrada pelas ***funções pragmáticas*** do texto que permite identificar a intencionalidade do discurso: macro-funções constituídas por actos de fala, como por exemplo convidar, advertir ou as operações cognitivas, como por exemplo descrever, avaliar;
Entrada pelas ***esquematizações*** que permite formular hipóteses sobre as representações sócio-cognitivas, sócio-culturais e situacionais (cf. 1993b: 66) sobre as quais se apoia o projecto argumentativo do locutor." (Bento, 2000: 45-6)

"[...] verificamos no decurso da leitura do corpus que um número significativo de interacções não respeitavam o espaço de actuação do outro, furtando-se a um esforço cooperativo. Assim, revelou-se necessária a introdução de uma nova categoria [para além das máximas conversacionais do princípio de cooperação (Grice, 1975)], que designámos Distribuição, relacionada não com o que é dito ou com o como se diz mas sim com o quando se diz. Esta categoria poder-se-á traduzir nas máximas «Para falar devo esperar que o outro termine a sua intervenção» e «Devo falar quando sou solicitado a fazê-lo»." (Castro, 1985: 281)

8.3. DISPOSITIVOS DE ANÁLISE SISTEMATIZADOS, DESENVOLVIDOS OU (RE)CONFIGURADOS:
"Delimitadas as categorias que se revelavam adequadas ao objecto do nosso trabalho, procedemos à construção de uma tipologia das infracções ao princípio da cooperação.
Relativamente à categoria Distribuição considerámos quatro modos de violação:
- Infracção de tipo 1: o alocutário, devindo locutor, viola a categoria Distribuição impondo-se o seu discurso como único e sendo introduzido um novo tópico, isto é, um novo núcleo temático;
- Infracção de tipo 2: o alocutário, devindo locutor, viola a categoria Distribuição impondo-se o seu discurso como único mas mantendo-se o tópico;
- Infracção de tipo 3: o alocutário transformado em locutor viola a categoria Distribuição, gerando-se discursos simultâneos e alterando-se, posteriormente, o tópico;
- Infracção de tipo 4: o alocutário transformado em locutor viola a categoria Distribuição gerando-se discursos simultâneos mas não se alterando, depois, o tópico." (Castro, 1985: 281)

"[...] a classificação dos actos verbais de alunos e professores aquando da interpretação de textos pode ocorre em função de uma tipologia que articule actividades fundamentais ao acto de interpretar e tipos de informação solicitados [...]." (Castro, Vieira & Sousa, 1991: 350)

8.4. RESULTADOS:
"Uma síntese das observações feitas revelará que:
- as infracções ao princípio de cooperação, na infracção verbal, na comunicação pedagógica, acontecem sobretudo na categoria Distribuição, o que quer dizer que os papéis se afirmam principalmente através do controlo do espaço discursivo;
- a forma de comunicação é pouco questionada - atente-se no reduzido número de infracções à categoria Modo;
- parece existir uma pré-definição de papéis que, se repararmos no número de infracções do tipo A → P frente ao tipo A → A, não é posta em causa de modo significativo;
- é o professor quem define a orientação da comunicação (cf. os valores da categoria Relação)." (Castro, 1985: 285)

"A constatação de que as unidades discursivas simultâneas são maioritariamente geradas por movimentos de abertura, no campo do discurso instrucional, realizados pelos transmissores [professores], sob a forma de actos ilocutórios directivos que não seleccionam um alocutário específico, leva a concluir que enunciados deste tipo supõem um enfraquecimento no enquadramento da comunicação; enfraquecimento que é, por sua vez, facilitado pelas características do próprio contexto, nomeadamente pelo princípio de participação/avaliação que o regula." (Castro, 1998b: 250)

Inicialmente, tinha incluído outra sub-categoria, por pensar que os estudos portugueses, em DL, sobre IVAL pudessem vir a revelar contributos passíveis de serem generalizados. No entanto, e uma vez que neste momento a análise documental e de conteúdo do *corpus* está concluída, é possível afirmar que estes estudos não apresentam generalizações, pelo menos não no sentido de processos "de tornar os resultados da observação de um caso extensivo a um conjunto de casos" (Casteleiro, 2001: 1883). De facto, se se pode falar em generalizações, estas terão sempre que ser reportadas ao contexto particular do estudo no qual surgiram, sendo que "on ne peut y voir qu'une causalité locale et contextuelle" (van der Maren, 1996: 34). Por isso, encontrei, em mais do que um investigador, afirmações idênticas às que a seguir transcrevo:

"O grupo estudado não constitui, de modo algum, uma amostra representativa da população visada, pelo que deverá ser atribuído um valor muito relativo aos resultados apresentados. Estes apenas e só poderão ser considerados no âmbito do estudo realizado e nunca generalizados." (Gonçalves, 1996: 34)

"Sem pretender generalizar, verifica-se que é nos grupos de menor dimensão que a palavra se apresenta distribuída de forma mais equitativa." (Gomes, 2002: 89)

Sendo a Didáctica vista *"actualmente como um espaço científico cuja especificidade se delimita na confluência das duas finalidades que persegue: produzir conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma dada disciplina; intervir no terreno de actuação social sobre o qual se debruça" (Araújo e Sá, 2000: 9)*, foi inevitável incluir, para completar o instrumento de análise, uma última categoria. Assim, a nona categoria respeitante, portanto, às intenções e/ou propostas de intervenção dos

autores estudados, contempla as já referidas vertentes do "tríptico didáctico" (Alarcão, 1994), instigando:

9.1. "sugestões de intervenção didáctica" – no sentido de uma acção interventiva, em particular ao nível da *didáctica profissional*, concretizada na prática dos professores, enquanto profissionais em acção;

9.2. "sugestões para futuras investigações" – ou estímulos para estudos futuros, cujos resultados se afiguram como relevantes, em especial ao nível da *didáctica investigativa*, designadamente, dos estudos científicos que visam em última instância a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de línguas; e,

9.3. "sugestões para a formação de professores" – referências importantes para uma FP, inicial e contínua, enformadora e informadora das *didácticas profissional e curricular*, e por estas enformada e informada.

9. IMPLICAÇÕES PARA A DIDÁCTICA PROFISSIONAL, INVESTIGATIVA E CURRICULAR

9.1. SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO DIDÁCTICA:
"O desenvolvimento da competência comunicativa, que envolve competências linguísticas e sociais, em ordem a assegurar aos alunos a possibilidade da sua transformação em sujeitos do(s) discurso(s), deve passar pela criação de condições que lhes possibilitem a apropriação dos mecanismos linguísticos disponíveis. O que supõe a definição no interior da sala de aula de situações de comunicação que envolvam a realização de distintos objectivos ilocutórios, que suponham o recurso aos vários processos comunicativos (ler, escrever, falar e ouvir), que integrem diferentes tipos de texto, que consideram relações múltiplas dos sujeitos com o conteúdo da comunicação, etc., assim se explorando empírica e formalmente as potencialidades da língua." (Castro, 1991: 154)

9.2. SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES:
"[...] não parece desajustado propor sugestões voltadas para a continuidade e aprofundamento de determinados aspectos aqui encetados. Produtiva seria, certamente, uma abordagem transversal que incluísse os diferentes ciclos de escolaridade no sentido de determinar a influência da socialização escolar na expressão da autonomia discursiva dos alunos, ou uma outra onde a variável estilo pessoal do professor fosse testada de forma aprofundada." (Coelho, 2001: 243-4)

9.3. SUGESTÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
"Assistindo a uma discrepância entre os três níveis de actuação do professor (execução, periexecução e informação), parece-nos que existe a necessidade de os trabalhar articuladamente em contextos de formação de professores, em percursos que devem contemplar as experiências de aprendizagem verbal do professor ou, mais claramente, importa pensar estratégias de formação que levem à construção de percursos individualizados de formação assentes nas características específicas ou nas necessidades comunicativas dos professores [...]." (Andrade, 2000: 70)
"Julga-se ainda surgir a necessidade de clarificar para os professores as relações entre os três níveis de actuação, senão o conhecimento processual não pode ser enriquecido ou não servirá para muito. E aqui podemos afirmar que a comunicação bilingue ou o recurso à LM para a estruturação comunicativa da sala de aula tem sido um tópico

ausente nas propostas a fornecer aos professores nos contextos de formação (por exemplo, ao nível dos currícula, temas como a construção de uma competência plurilíngue não surgem claramente)." (idem, ibidem)

3.4. META-MODELO DE ANÁLISE

Decorridas as três etapas anteriormente descritas – configuração da metodologia, constituição do *corpus* de análise e construção do instrumento analítico-metodológico – tornava-se, então, viável desenvolver, aprofundar e implementar o meta-modelo de análise representado na figura 2, que foi aplicado ao conhecimento didáctico português em IVAL.

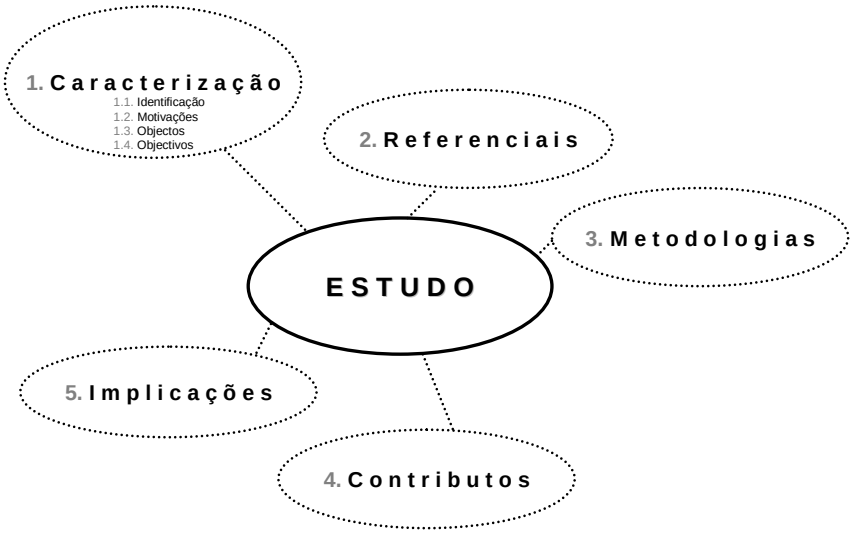


Figura 2 – Meta-modelo de análise do conhecimento

Este meta-modelo emergiu do esforço e da necessidade de aglutinar a informação constelada pela totalidade dos trabalhos analisados. É, portanto, representativo deste domínio científico específico, nas cinco valências que defini com base no instrumento de análise: *caracterização*, *referenciais*, *metodologias*, *contributos* e *implicações*.

Sob esta nova abordagem, as quarenta e quatro grelhas de análise, e o vasto potencial nelas inscrito, foram transformadas em quarenta e quatro (meta) modelos, tantos quanto o número de estudos identificados. Nesta metamorfose dos dados, que exigiu "chercher leurs points de convergence, évaluer les gains […], identifier les problèmes non résolues ou simplement difficiles" (van der Maren, 1996: 50), prosseguiu-se na análise que viria a caracterizar e permitir sintetizar o campo didáctico da IVAL. Esta informação foi, assim, ganhando novas formas e sobre ela fui fazendo incidir a meta-análise. Os dados recolhidos de cada estudo foram sendo gradualmente reduzidos e agrupados, primeiramente, nas categorias concebidas no âmbito do instrumento de análise, e, depois, mediante *patterns* de conteúdo, sugeridos pelo meta-modelo, no decurso do próprio processo de análise sistematizadora. Especialmente "nesse momento, foi fundamental analisar os textos e encontrar a linha mestre que os conduzia, relacionar um ao outro, reconhecer a gênese dos principais trabalhos […] e seus métodos de pesquisa e, sobretudo, identificar os eixos teóricos com os quais […] mais se identificava[m]" (Pimentel, 2001: 187).

Após este procedimento de redução da informação, entretanto susceptível de ser transferida, subsistia o problema da sua acumulação, num sistema onde pudesse ser fácil e rapidamente manuseada, ordenada e comparada. A solução encontrada, com a ajuda de um engenheiro informático[41], foi a criação de uma base de dados, que desenhámos segundo o modelo internacional E-R (Chen, 1976), de Entidade-Relacionamento, a partir do meta-modelo de análise do conhecimento, recorrendo à aplicação informática MS-Access. As figuras 3 e 4 ilustram as tabelas e as respectivas relações da base de dados, onde armazenei todas as informações relativas aos estudos, devidamente categorizadas e sistematizadas.

[41] A quem também agradeço, pelo inestimável contributo que em muito valorizou este trabalho.

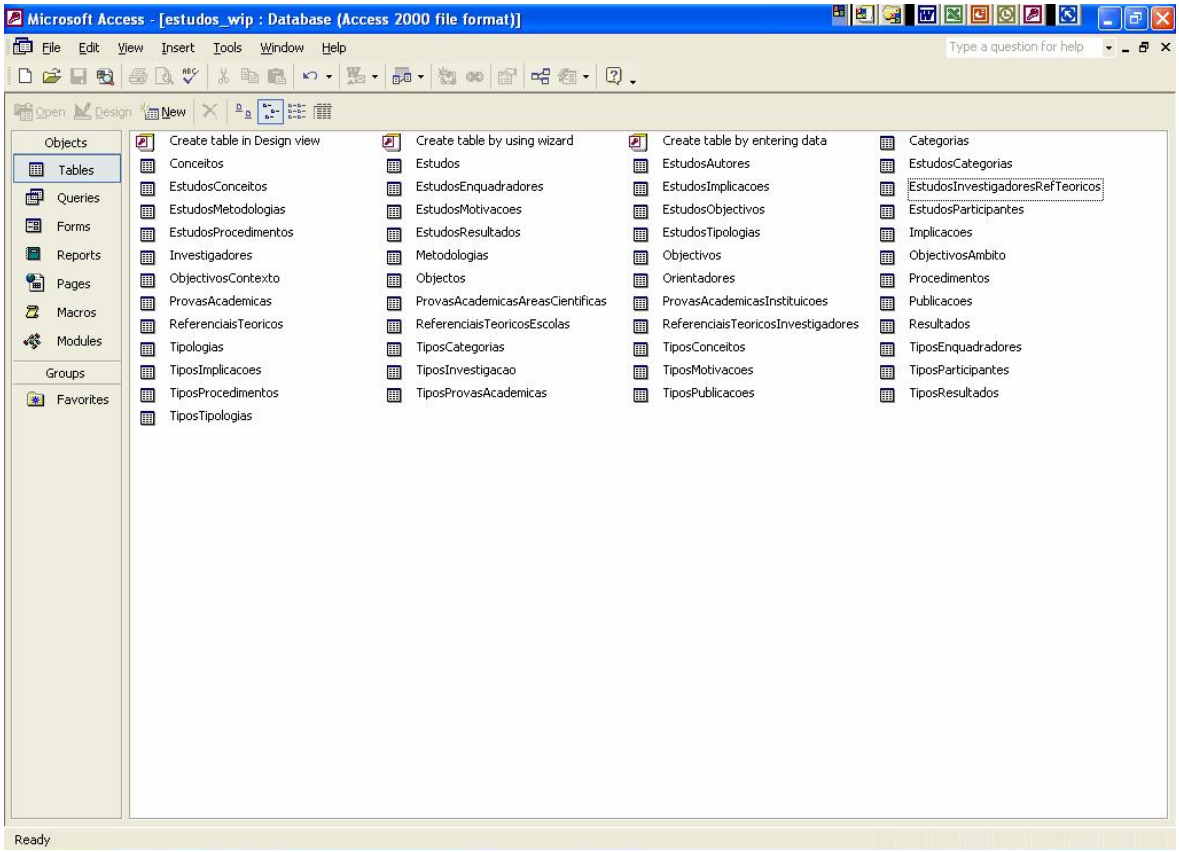


Figura 3 – Listagem das tabelas da base de dados relativa
ao meta-modelo de análise do conhecimento aplicado à IVAL

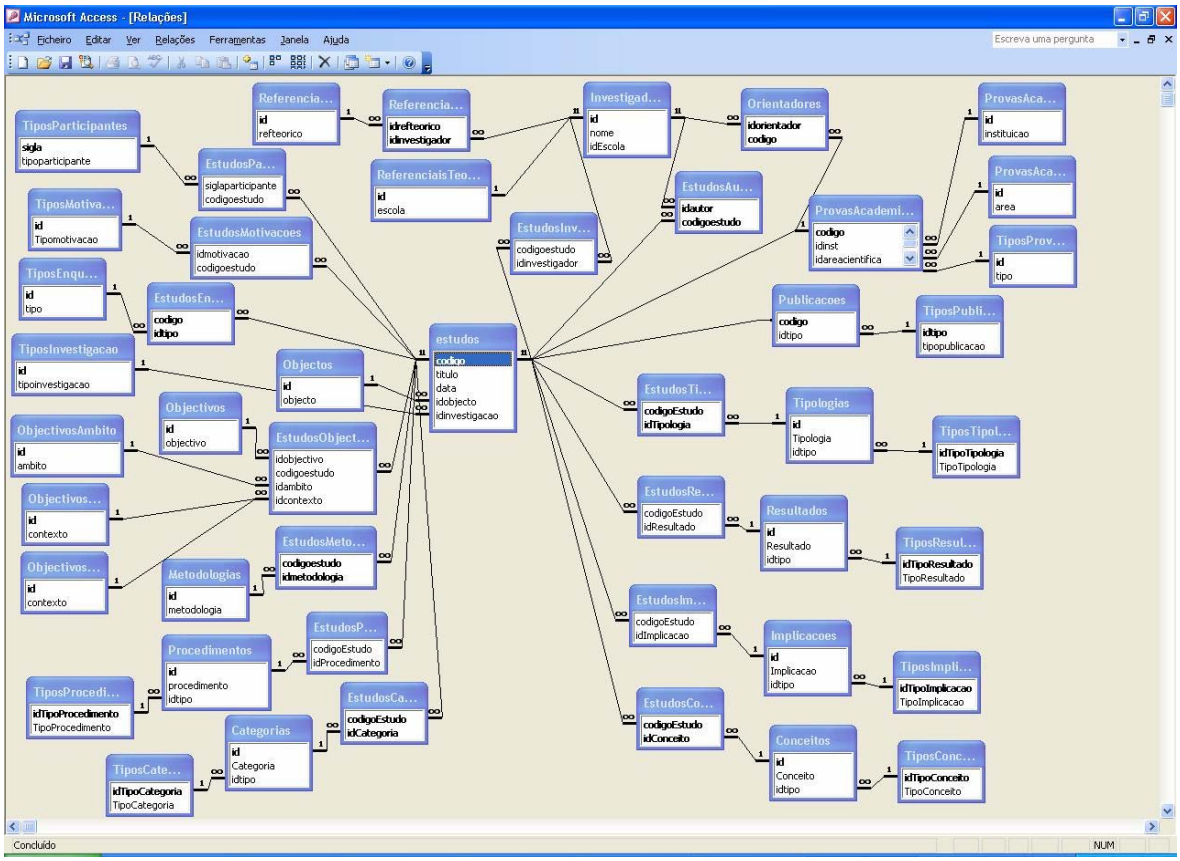


Figura 4 – Diagrama E-R da base de dados do
meta-modelo de análise do conhecimento aplicado à IVAL

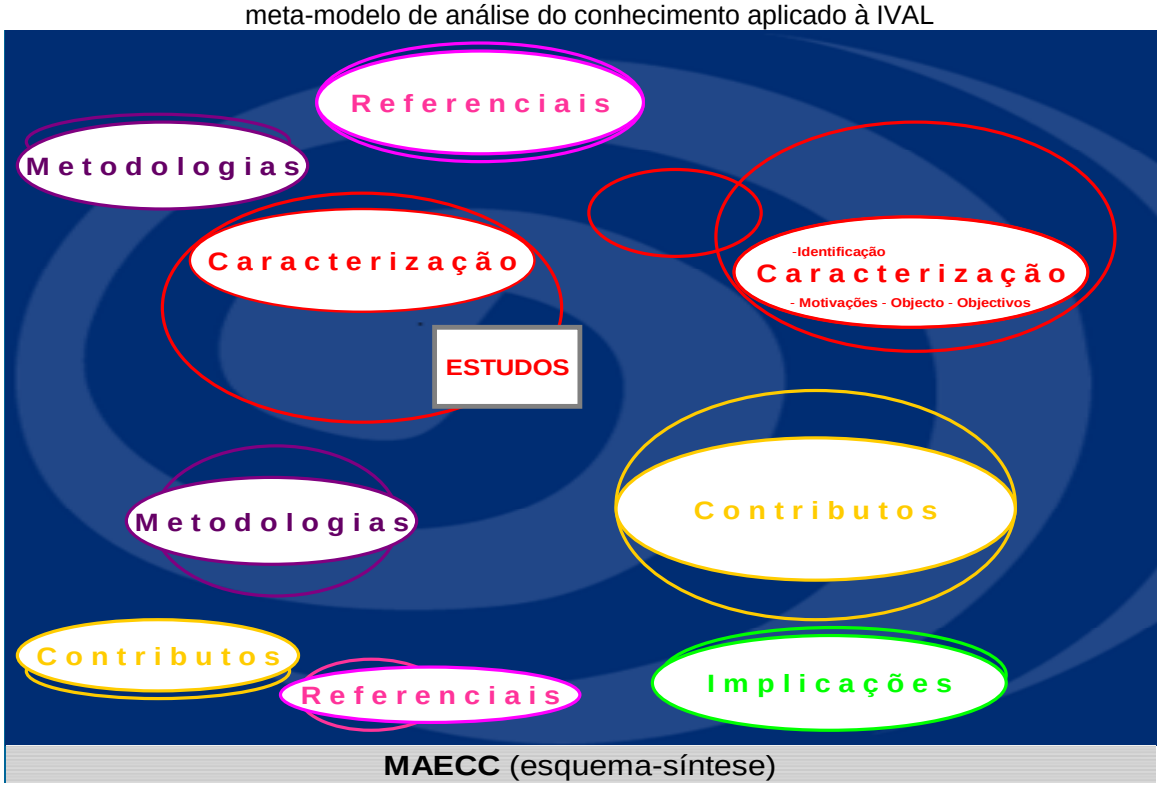


Figura 5 – Esquema síntese das E-R do meta-modelo de análise do conhecimento aplicado à IVAL

Sobrepondo o diagrama E-R da base de dados (figura 4) a uma outra representação, síntese, mais complexa e actualizada, do meta-modelo de análise (figura 5), obtém-se a figura 6, integradora de todo o conhecimento investigado. Ressalto, no centro, os estudos portugueses em IVAL (EP_IVAL), que reúnem todas as relações e dos quais emanam todas as entidades. Numa pluralidade de leituras e interpretações, visualizam-se as potencialidades desta ferramenta. Possibilidades já testadas e outras que tendo ficado por testar se pressentiram; ambas são agora sucintamente descritas.

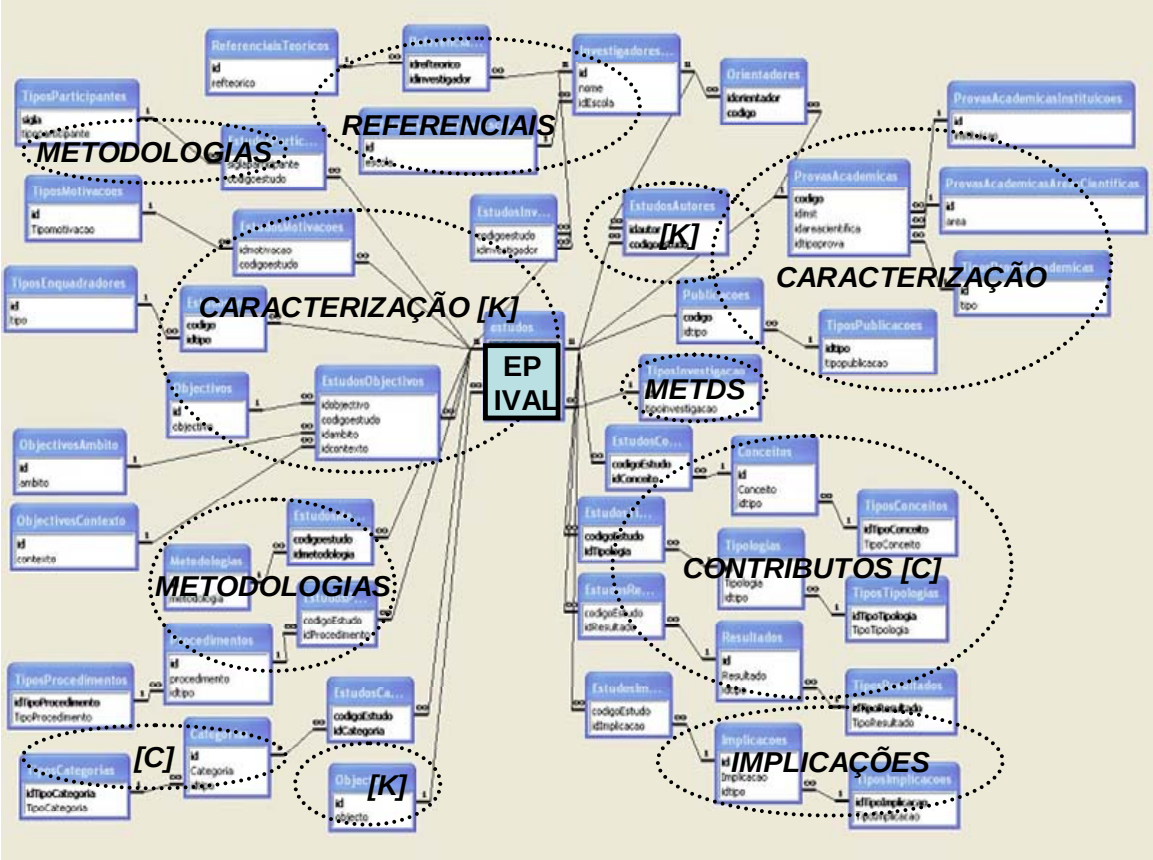


Figura 6 – Meta-modelo de análise do conhecimento e
Diagrama das respectivas entidades e relações

Assim, esta base de dados permite enumerar todos os indicadores revelados na meta-análise, através da pesquisa pelas palavras-chave (os *patterns* ou tipologias de conteúdo) que constam no meta-modelo. A próxima figura, 7, revela os oito tipos de categorias de análise que emergiram da meta-análise, os respectivos sub-tipos referentes a uma das categorias – interacção verbal –, e o

estudo *(Alves, 2000c)*, neste caso, único, onde surge o sub-tipo 'lugares estruturais da interacção verbal'. Adiantando a exemplificação pensada para a segunda parte da tese, indico que as categorias concretizadas neste sub-tipo específico são: a *avaliação* (positiva e negativa) e os *enquadradores discursivos/frames* (Sinclair, 1982 mencionado em *Alves, 2000c: 156*).

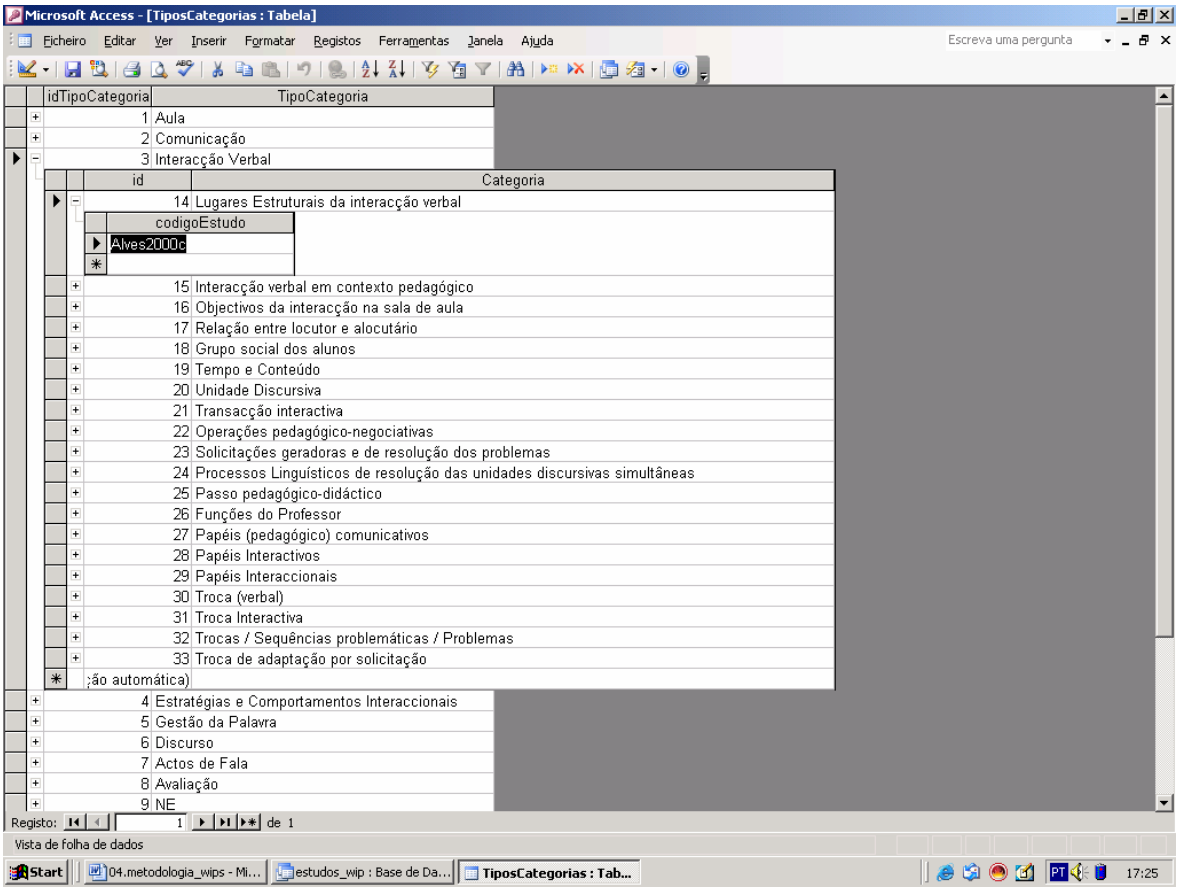
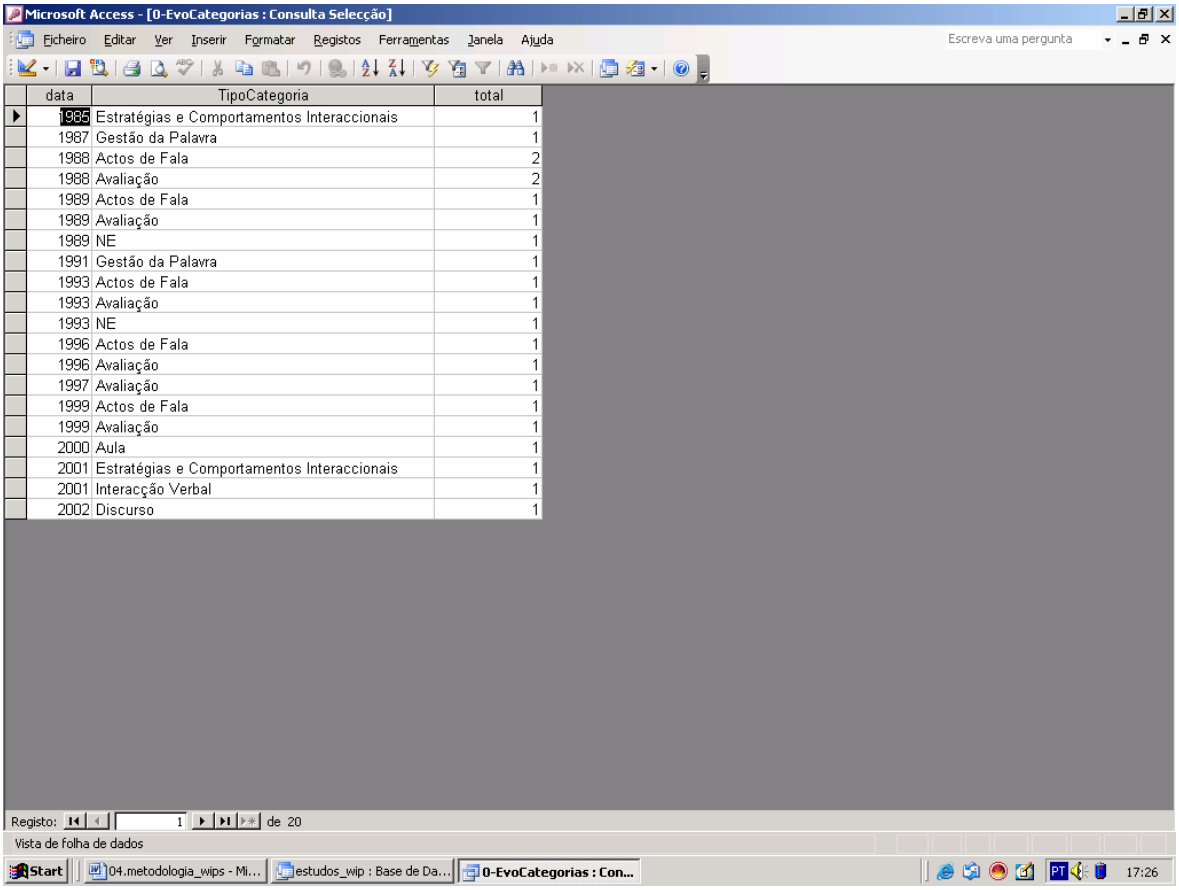


Figura 7 – Categorias de análise tipo em IVAL
(exemplo dos sub-tipos específicos da interacção verbal)

Para além deste tipo de enumerações, e resumindo, a base de dados permite, ainda, efectivar as consultas necessárias à sua exportação, não apenas a um nível, mas a vários. Logo, possibilita relacioná-los, cruzando-se categorias, sem, no entanto, se perder de vista a sua contextualização em toda a investigação estudada. Neste caso, facilitou de forma significativa a realização de consultas simples, seguindo a categorização que orientou a meta-análise, e outras mais complexas, como a indicada à frente na figura 8.



data	TipoCategoria	total
1985	Estratégias e Comportamentos Interaccionais	1
1987	Gestão da Palavra	1
1988	Actos de Fala	2
1988	Avaliação	2
1989	Actos de Fala	1
1989	Avaliação	1
1989	NE	1
1991	Gestão da Palavra	1
1993	Actos de Fala	1
1993	Avaliação	1
1993	NE	1
1996	Actos de Fala	1
1996	Avaliação	1
1997	Avaliação	1
1999	Actos de Fala	1
1999	Avaliação	1
2000	Aula	1
2001	Estratégias e Comportamentos Interaccionais	1
2001	Interacção Verbal	1
2002	Discurso	1

Figura 8 – Evolução cronológica das categorias de análise tipo em IVAL

Isto é, podem cruzar-se várias informações (no caso, as categorias de análise tipo e a data em que são convocadas), o que admite que se estabeleçam inferências de natureza estatística multi-variável (sobre a sua distribuição cronológica, a partir da qual se recuperam os estudos onde aparecem). Deste modo, acrescenta-se uma vertente quantitativa à possibilidade de conhecer os caminhos percorridos *nos* e *pelos* estudos analisados, bem como, idealmente, a produção deles decorrentes. Esta vertente pode ser observada directamente na base de dados, tal como demonstra ainda a figura 8 apresentada (onde a expressão 'não explicitado' está sinalizada pela abreviatura NE). Ou, por exemplo, sob a forma de tabela, que torna mais evidente entre as categorias tipo, aquelas que são preferidas (*actos de fala*, *avaliação*) e as que são preteridas (*aula*, *interacção verbal*), na investigação em IVAL (cf. tabela 2).

CATEGORIAS TIPO	*1985*	*1987*	*1988*	*1989*	*1991*	*1993*	*1996*	*1997*	*1999*	*2000*	*2001*	*2002*	TOTAL
E. C. Interaccionais	1										1		**2**
Gestão da Palavra		1			1								**2**
Actos de Fala			2	1		1	1		1				**6**
Avaliação			2	1		1	1	1					**6**
Aula										1			**1**
Interacção Verbal											1		**1**
Discurso												1	**1**

Tabela 2 – Distribuição cronológica das categorias de análise tipo em IVAL

As oportunidades ilimitadas que uma base de dados relacional deste tipo oferece, porque possibilita realizar consultas *ad hoc* sobre toda e qualquer informação relativa aos estudos analisados, no contexto das categorias definidas, pode colocar o investigador numa posição de alguma insatisfação. De facto, se por um lado permite a aproximação a uma caracterização exaustiva e rigorosa de um campo particular de saber, um estado de ciência (mais) aprofundado, ou meta, por outro, não permite abandonar a sensação de constante devir, sensação incómoda, é certo, mas talvez por isso estimulante. E, afinal, intrínseca à investigação científica.

Do mesmo modo, a realização de futuras pesquisas nesta base de dados relacional pode resultar na constatação de novos factos sobre esta realidade específica que caracterizei, podendo constituir-se novos contributos para esta área. Por sua vez, destes poderão despontar novas reflexões, bem como novos desenvolvimentos teóricos e praxeológicos, ao nível da produção e intervenção didáctico-investigativas. Esta base de dados, criada, como antes referido, sob o modelo clássico E-R, permite, ainda, a construção de um serviço, por exemplo, interface *web*, isto é, uma aplicação na óptica do utilizador que pode incluir um motor de busca, assente em perguntas com '*n*' variáveis[42]. A ser feita, esta expansão subsequente permitirá, de forma simples e intuitiva, inserir novos estudos, consultar novas informações e extrair directamente os indicadores que se venham a definir. Estará, assim, em parte, assegurada a actualização do

[42] Este tipo de serviços não é comum, antes pelo contrário. O JBI-QARI (Joanna Briggs Institute - Qualitative Assessment and Review Instrument) é um dos poucos exemplos disponíveis que encontrei; remete para a área das Ciências da Saúde. No *site* do instituto, ao qual acedi no dia 16 de Outubro de 2006, é explicado que este instrumento, datado de 2003, é um "web based program […] designed to facilitate critical appraisal, data extraction and synthesis of the findings of qualitative studies" (http://www.joannabriggs.edu.au/catalog/product_info.php?products_id=46).

mapeamento das trajectórias portuguesas da IVAL, sendo possível continuar a desenhar a evolução do domínio em causa. Ou, até, inclusive, traçar outros percursos temáticos, fora da aula de línguas, na procura de transversalidades e enriquecimentos vindos de outras áreas e contextos.

De facto, acredita-se que este meta-modelo de análise do conhecimento pode ser extensível a outras áreas científicas, a nível nacional e internacional. Sendo um sistema de inserção, actualização e consulta permanentes, poderá conter informação de toda a produção científica de uma universidade (teses, publicações, etc.), numa palavra, de todos os resultados científicos que aí se vão produzindo e divulgando, considerados a partir das cinco valências definidas (cf. figura 2). Actualmente, ensaia-se o seu alargamento não apenas ao contexto de uma universidade, mas à investigação em DL, no âmbito de um projecto FCT, já referido, em que se pretende analisá-la, de 1996 a 2006, inclusive.

PARTE II *praxis*

META-CONHECIMENTO EM IVAL

Ø. NOTA PRELIMINAR AO *CORPUS* E SUA ANÁLISE

"Os trabalhos produzidos sobre o 'estado da arte', bem como as sínteses críticas ou os ensaios de metainvestigação sobre diferentes domínios e áreas temáticas das pesquisas em educação são, em geral, tão úteis e apreciados quanto de difícil, e ainda de relativamente arriscada, realização."

(Lima, 2003: 7)

No trabalho de índole meta-analítica que realizei, e que aqui apresento, foram assumidos riscos e contornadas dificuldades, às quais aludi na Parte I e que, recapitulando, vão desde a própria natureza hercúlea do estudo ao processo prévio, moroso, de identificação e selecção dos documentos a meta-analisar. Assim, espero que o meu trabalho também não constitua excepção quanto aos outros traços que Lima refere na citação em epígrafe, característicos deste tipo de investigação, e possa, então, vir a ser útil e apreciado futuramente.

Em particular, as especificidades do *corpus* exigiram, juntamente com os objectivos anteriormente delineados para este estudo, uma concepção cuidada do *design* investigativo, exploratório, de índole descritivo-interpretativa[1]. A estratégia metodológico-analítica seleccionada, e previamente descrita, de contínuas aproximações ao *corpus*, pelas leituras e análises consecutivas, fez emergir a meta-análise, cujos resultados aqui pretendo apresentar e que concorrem para representar o território, português, ocupado pela IVAL, no âmbito da DL.

Esta apresentação, sustentada pela informação reunida na base de dados, organiza-se em torno da estrutura do instrumento de análise, privilegiando, num pressuposto de partida, a articulação entre interacção verbal, aprendizagem de línguas e formação (inicial ou contínua) de professores[2]. Sigo, portanto, os itens definidos que, sequencialmente, retomo, também de acordo com as identidades titulares propostas no meta-modelo de análise do conhecimento (cf. figura 2),

---

[1] *Corpus* complexo, composto por documentos, na sua essência, homogéneos, porque preenchem os parâmetros definidos aprioristicamente – dissertações de mestrado, teses de doutoramento e publicações (artigos, em actas ou revistas, capítulos de livro e livros) –, mas, simultaneamente, heterogéneos, de dimensões, estilos, e formatos variáveis – desde artigos de 6-9 páginas a uma tese de doutoramento com 934 páginas, excluindo anexos.

[2] Articulação assumida logo no título original do projecto de doutoramento aprovado pela FCT, "Interacção verbal em didáctica de línguas: meta-análise dos estudos realizados em Portugal entre 1982 e 2002. Contributos para a aprendizagem de línguas e formação de professores".

denominativas, nesta Parte II, das próximas cinco secções: *caracterização*; *referenciais*; *metodologias*; *contributos*; *implicações*.

1. CARACTERIZAÇÃO

Sob a designação *caracterização* incluem-se os aspectos que a seguir discrimino, nomeadamente aqueles que permitem:

- identificar todos os estudos do *corpus* meta-analisados;
- conhecer o que motivou os seus autores a efectuá-los;
- especificar o tipo de objectos de análise; e,
- descrever quais os objectivos seleccionados.

1.1. IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS

1.1.1. TÍTULOS

No que diz respeito aos títulos dos trabalhos meta-analisados, num total de 44, solicito que o leitor se reporte à *Tabela 1 – Estudos constitutivos do* corpus *de análise* (cf. Parte I), onde se torna perceptível o lugar que neles ocupa, para além da interacção verbal, a LM (o português) ou a LE (neste caso, o francês ou o inglês). Mais recentemente, nalguns estudos, destaca-se, por exemplo, a avaliação (cf. *Alves, 1999a* e *2001a*). A ênfase específica dos estudos é, pois, diversa, tal como são distintos o âmbito e a natureza, facto que também se relaciona com os diferentes autores que os desenvolvem (docentes nas instituições consideradas, Universidades de Aveiro e Minho, e investigadores que nelas realizam as suas provas académicas).

Por outro lado, observam-se igualmente trabalhos de interface entre os discursos, de investigação e de formação, da DL (cf. *Andrade, 2000* ou *Araújo e Sá, 2000*).

1.1.2. AUTORES

Do mesmo modo, a listagem dos autores e correspondente produção, organizada alfabética e cronologicamente, está assinalada na mesma tabela 1 (ver, ainda, Parte I). Neste sentido, face ao trabalho desenvolvido em IVAL, é possível discernir a que instituição, escola ou linha de pensamento, numa palavra, a que centro de investigação pertencem os 17 investigadores, informação que a tabela 3 pretende reflectir, independentemente das respectivas categorias profissionais, as quais são mencionadas noutros momentos deste texto (ver, mais à frente, 3.3. Participantes nos estudos).

Escolas em IVAL	Autores associados
universidade de aveiro DDTE DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E TECNOLOGIA EDUCATIVA cidtff centro de investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores	*Gillian MOREIRA Ana Isabel ANDRADE, Mª Helena ARAÚJO E SÁ, Corália ALMEIDA, Dorinda MARQUES, Filomena MARTINS, Rosa Edite GONÇALVES, Mª Antónia RAMOS, Mª Teresa BENTO, Clara FERRÃO TAVARES*
Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia CIEd CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO	*Rui Vieira de CASTRO, Flávia VIEIRA, Mª de Lourdes Dionísio SOUSA, Mª Alfredo MOREIRA, Carla ALVES, Manuel COELHO, Raúl GOMES*

Tabela 3 – Contextos de realização da investigação e autores em IVAL[3]

[3] Apesar de *Flávia Vieira* ser docente da UM, realizou o seu mestrado na UA, com enfoque na interacção verbal, nomeadamente na negociação do saber-língua. Também *Rui Vieira de Castro*, docente na mesma instituição, iniciou o seu percurso investigativo em IVAL na Universidade de Lisboa, mas, na realidade, é em Braga que tem vindo a trilhar o seu percurso profissional, ainda muito ligado a esta temática. *Clara Ferrão Tavares*, docente da Escola Superior de Educação de Santarém, surge associada à UA pelo facto de ser membro do CIDTFF. Note-se, ainda que os autores são referidos de acordo com a data do primeiro estudo que realizaram nesta temática.

1.1.3. DATAS

O *Gráfico 1 – Síntese cronológica dos estudos portugueses em IVAL, publicados e não publicados* (cf. Parte I) possibilita acompanhar a evolução, que aqui pretendo retratar, da produção portuguesa sobre a interacção verbal em aula de línguas (materna e estrangeira). Represento-o, novamente, para poder tecer mais algumas considerações acerca deste item temporal e, assim, melhor as consolidar, textual e visualmente.

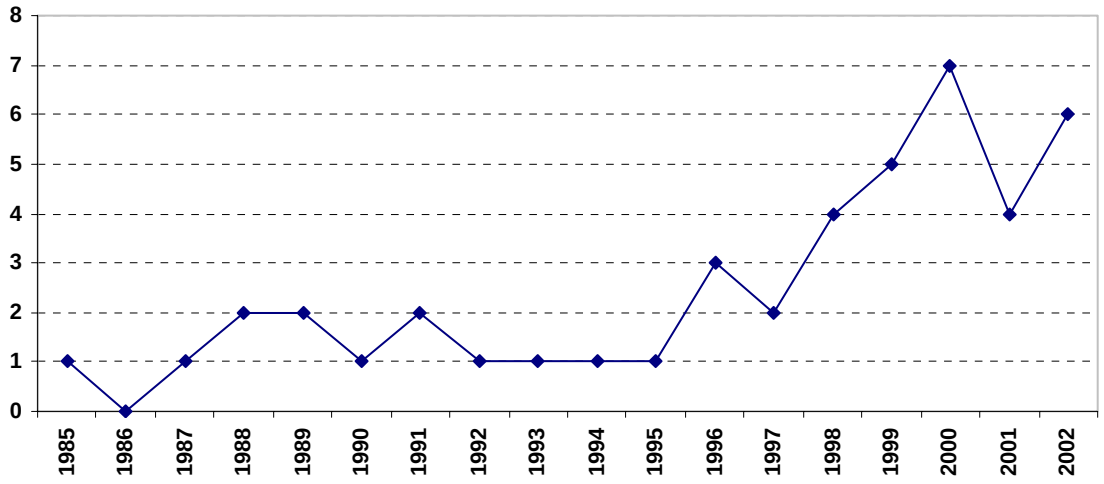


Gráfico 1 – Síntese cronológica dos estudos portugueses em IVAL, publicados e não publicados

Observa-se, então, um claro contraste entre a primeira década e os restantes anos. De facto, de 1985 a 1995 os estudos existentes não vão além de dois, e apenas em 1988, 1989 e 1991. Já de 1996 a 2002 verifica-se um crescimento exponencial, expansão que atinge o pico máximo de 7 estudos no ano 2000. Nestes sete anos, nota-se, portanto, um acréscimo significativo na realização de estudos, situação substancialmente diferente dos primeiros dez anos considerados. O aumento de trabalhos nestes últimos anos não se alheia, decerto, da própria evolução da Didáctica, sua matriz disciplinar, que tem vindo a consolidar-se e a emancipar-se, como tão bem expressam Alarcão, Costa & Araújo e Sá (1999: 228-9):

"The first degrees were conferred in Didactics as a branch of Educational Sciences. They are now conferred in Didactics as a major discipline. This movement towards emancipation is evidenced in other contexts."

Este movimento de emancipação da Didáctica manifesta-se, segundo as autoras, em vários contextos, entre os quais consta o contexto das publicações, também por mim considerado neste trabalho, e o da formação pós-graduação, que exemplificam, quando afirmam que, em Aveiro,

"The relevance of running post-graduation courses in this area was recognized by the university by the early 1980s, even before the foundation of the Department of Didactics and Educational Technology. As explained before, Didactics of French and English were taught in the 1980s under the general umbrella of master's degree courses in Sciences of Education and are now replaced by a master's degree courses in Language Didactics with the collaboration of the Language and the Educational Sciences Departments." (idem: 233)

1.1.4. ENQUADRAMENTOS

O enquadramento dos estudos meta-analisados, indicia, numa ampla acepção, as respectivas pedras angulares, isto é, os argumentos fundacionais ou, ainda, os contextos que propiciaram o seu desenvolvimento. Da tabela 4 ressalta que em pouco mais de metade das investigações estudadas estas pedras basilares permanecem ocultas. Nos restantes trabalhos (19) estes contextos são explicitados, reconhecendo-se, predominantemente, a influência quer de projectos (num conjunto de nove, dos quais 7 foram apoiados pelo antigo e, já extinto, IIE), quer de provas académicas (destacando-se, em dez, oito relacionadas com o grau de mestre[4]).

[4] Paralelamente, constata-se, mais à frente, em 1.1.5.1.1. Tipo de Prova Académica, que o número de mestrados realizados nesta área é muito superior (10), em comparação com o número de doutoramentos (2).

Enquadramento		
Id.	**Tipo**	**Total**
1.	Projecto mais alargado	1
2.	Projecto apoiado por FCT	1
3.	Projecto apoiado por IIE	7
4.	Dissertação de Mestrado	6
5.	(Trabalho no âmbito do) Curso de Mestrado	2
6.	Tese de Doutoramento	2
7.	Não Explicitado (NE)	25

Tabela 4 – Tipos de enquadramento identificados no c*orpus* de análise

Estes enquadramentos podem, em parte, explicar o facto aludido anteriormente, de surgirem no *corpus* de análise alguns títulos iguais ou parecidos. Se estes enquadradores constituem as bases fundacionais de outros trabalhos, é lícito que sejam retomados, não só no corpo dos novos textos, mas igualmente nos seus títulos. Exemplifico com o caso de uma investigadora que me parece paradigmático desta situação, e que represento na tabela seguinte, onde privilegiei uma organização temática, segundo os títulos, e não cronológica.

Data	**Título**
2000b	A interacção verbal em contexto pedagógico
2001b	A interacção verbal numa aula de leitura
1999b	Como se fala na sala de aula? (Para a análise da gestão da palavra)
2000c	Como falam os professores? Contributos para o estudo da interacção verbal em contexto pedagógico
2000d	Como falam os professores (A interacção verbal em contexto pedagógico)
1999a	Aspectos da avaliação na interacção verbal em contexto pedagógico
2001a	A avaliação na interacção verbal em contexto pedagógico
2000a	A interacção verbal na aula de língua materna: actualização dos actos ilocutórios directivos
2002a	Aspectos da ilocução na interacção verbal em contexto pedagógico
2002b	As interrogativas na interacção verbal em contexto pedagógico
2002c	A suspensão de enunciado - usos e funções na interacção verbal na sala de aula

Tabela 5 – Estudos em IVAL de *Alves*

Esta organização revela seis núcleos temáticos, sendo o primeiro de âmbito mais geral, mas delimitador do contexto, pedagógico, escolhido por esta autora para estudar a interacção verbal (em aula de português, língua materna). Os aspectos específicos pelos quais se interessa, e que compõem os restantes grupos temáticos, são: a gestão da palavra, a avaliação, a ilocução, as interrogativas e a suspensão de enunciado. Conhecendo, neste momento, os seus estudos em IVAL, posso pormenorizar que seleccionou objectos particulares relativos ao discurso do professor, e que é nele que recai o enfoque da sua análise. Tendo ainda em conta a tríade sequencial[5], estrutura mais recorrente da interacção verbal em sala de aula, é possível acrescentar que, nestes seus estudos, *Alves* se detém nos dois elementos que estão, normalmente, a cargo do professor. Assim, a um nível micro, os seus trabalhos privilegiam questões em torno da *pergunta* (ou, na nomenclatura de Mehan, 'initiation') e da *avaliação* (ou 'follow-up' que remata cada 'I-R-F Cycle' interaccional, momentos típicos destes contextos educativos). Questões que vai explorando, sob vários ângulos, e apresentando em formatos diferentes, numa relação necessariamente evolutiva, neste caso, face ao saber que vai construindo e produzindo[6].

1.1.5. TIPOS DE DIVULGAÇÃO

Na primeira parte, ao descrever o *corpus* de análise, mencionei ter encontrado dois tipos de documentos, resultante de escolhas diferentes de divulgação: por um lado, publicações (32), e, por outro, em menor número, cerca de um terço, textos de provas académicas (12). Apesar de todos os documentos terem sido sujeitos a um mesmo processo metodológico de meta-análise, através de um único instrumento de análise, dada a sua natureza diversa, foram consideradas algumas sub-categorias que espelham traços distintivos,

---

[5] Avançada por Mehan (cf. Parte I), referida e reconhecida por esta e outros investigadores portugueses.

[6] Por exemplo, de uma forma genérica, em *1999a* e *2001b*, explora o discurso do professor, e, numa análise mais apurada, detalha neste os actos ilocutórios directivos e os enunciados avaliativos, respectivamente em *2000a* e *2001a*.
Os estudos de nível macro são publicados num livro e numa revista (constituindo o de *1999a* um capítulo e o de *2001b* um artigo), enquanto que os de carácter menos geral aparecem em Actas de Encontros Científicos, como artigos, portanto.

caracterizadores de ambos. Tendo-as já mencionado, volto a fazer-lhes referência, no decorrer dos próximos segmentos textuais, para esclarecer características que a meta-análise permitiu perspectivar.

[1.1.5.1. PROVAS ACADÉMICAS]

Neste sentido, para um primeiro sub-conjunto do *corpus*, procurei aprofundar os seguintes aspectos:

1.1.5.1.1. TIPOS DE PROVA ACADÉMICA

Sob o tema IVAL, as provas académicas de maior representatividade são, sem dúvida, as que dão origem a dissertações de mestrado, sendo as teses de doutoramento quase inexistentes, tal como se comprova pelo gráfico 2. Esta clara discrepância pode ser, em parte, explicada pelo facto de o grau de doutor ter estado, até há pouco tempo, quase exclusivamente reservado a quem desejasse prosseguir na carreira académica, destinando-se a docentes universitários que eram relativamente poucos[7]. Por outro lado, nos últimos anos o número de cursos de mestrado tem aumentado, sobretudo a partir da década de 1990.

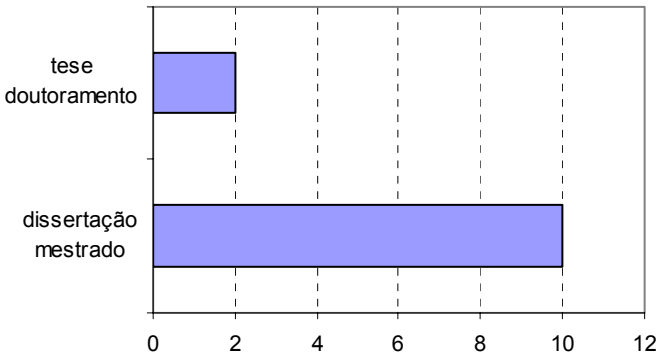


Gráfico 2 – Provas académicas em IVAL

[7] Actualmente, sistemas de incentivos, através de bolsas de pós-graduação, concedidas, por exemplo, pela FCT, do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, têm permitido que jovens investigadores, como eu, pretendam aceder ao grau de doutor.

1.1.5.1.2. INSTITUIÇÕES DE REALIZAÇÃO

No contexto nacional, as provas que incidem sobre a IVAL foram prestadas em três instituições académicas, repartindo-se, tendo em conta uma lógica crescente, em termos quantitativos, pelas Universidades de Lisboa (1), do Minho (4) e de Aveiro (7). Em termos geográficos, observa-se uma inequívoca concentração da produção académica no norte do país, com incidência na instituição aveirense. Este predomínio pode ser explicado pela existência de uma linha de investigação em interacção verbal no DDTE daquela universidade[8]. Além disso, constitui-se em mais um argumento que reforça a intuição de partida para o trabalho que desenvolvi, nesta mesma instituição.

O gráfico 3 representa a evolução cronológica de todas as dissertações de mestrado e teses de doutoramento apresentadas sobre esta temática. Se, por um lado, se confirma que o maior número de provas está concentrado em Aveiro[9], por outro, constata-se que esta investigação assume uma vitalidade mais recente em Braga. Aliás, a própria existência deste interesse na UM pode ser atribuída à influência de *Castro*, que se tornou docente desta instituição[10], onde tem orientado trabalhos científicos nesta temática.

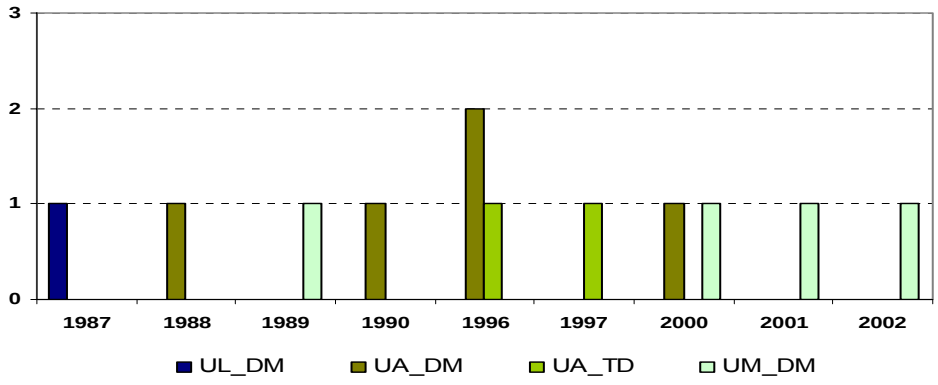


Gráfico 3 – Provas académicas em IVAL: instituições de realização

[8] Aquele predomínio verifica-se também no número dos seus investigadores (10 dos de 17, indicados, previamente, na tabela 3).
[9] Mesmo sem considerar as únicas teses de doutoramento em IVAL que constam do *corpus*, ambas realizadas na UA, em *1996* e *1997*.
[10] Apesar de ter defendido a sua dissertação em Lisboa, como, aliás, já tive o cuidado de ressalvar.

1.1.5.1.3. ÁREAS DISCIPLINARES

Num entendimento abrangente da DL, considerei todas as áreas de saber que, sob denominadores comuns – a língua (materna e/ou estrangeira) e o seu ensino –, pudessem convergir na direcção deste campo científico. Assim, as áreas disciplinares (de especialização) em que se inserem as provas académicas que os investigadores portugueses apresentam, para a obtenção do grau de mestre/doutor, são as que se encontram representadas, cronologicamente, na tabela 6, o que evidencia, assim, a sua evolução temporal:

- *linguística* (portuguesa) – 1;
- *ciências da educação* (didáctica do inglês) – 2;
- *educação* (ensino da língua portuguesa e supervisão pedagógica em ensino de português) – 4;
- *supervisão*[11] (língua estrangeira, inglês) – 2;
- *didáctica* (das línguas) – 3.

Instituição	Data	Nº	Área Científica
Universidade de Lisboa	*1987*	1	*Linguística* (Portuguesa)
Universidade de Aveiro	*1988*	1	*Ciências da Educação* (Didáctica do Inglês)
Universidade do Minho	*1989*	1	*Educação* (Ensino da Língua Portuguesa)
Universidade de Aveiro	*1990*	1	*Ciências da Educação* (Didáctica do Inglês)
Universidade de Aveiro	*1996*	2	*Supervisão* (LE, Inglês)
Universidade de Aveiro	*1996*	1	*Didáctica* (Didáctica das Línguas)
Universidade de Aveiro	*1997*	1	*Didáctica* (Didáctica das Línguas)
Universidade de Aveiro	*2000*	1	*Didáctica* (Didáctica das Línguas)
Universidade do Minho	*2000*	1	*Educação* (Supervisão Pedagógica, Ensino Português)
Universidade do Minho	*2001*	1	*Educação* (Supervisão Pedagógica, Ensino Português)
Universidade do Minho	*2002*	1	*Educação* (Supervisão Pedagógica, Ensino Português)

Tabela 6 – Áreas científicas das provas académicas em IVAL

Trata-se de algumas das áreas afins, mais próximas, ou mais distantes, da DL, consonantes com a organização interna de cada instituição, num reflexo das respectivas linhas de pensamento dominantes e, acima de tudo, da história desta

[11] Tem a ver com a abertura dos mestrados; não quer dizer que o enfoque seja na supervisão, pelo contrário (se fosse, não teria considerado no meu corpus de análise).

disciplina em Portugal. Note-se, a propósito, que na UM, os mestrados e os doutoramentos em IVAL são em Educação (e não em Didáctica, como acontece na UA).

1.1.5.1.4. ORIENTAÇÃO CIENTÍFICA

A orientação e supervisão das provas académicas pode ser partilhada[12], ou não, e estar a cargo de investigadores portugueses e/ou estrangeiros[13]; estes, por sua vez, podem, ou não, representar as instituições onde aquelas são submetidas. Na próxima tabela expõem-se estas várias realidades.

Orientador/a	Instituição do orientador	Prova académica orientada	Instituição de realização da prova orientada
Isabel Hub Faria	Universidade Lisboa (FL)	*Castro (1987)*	Igual à da orientadora
Isabel Alarcão	Universidade Aveiro (DDTE)	*Vieira (1988a)* *G. Moreira (1990)* *Gonçalves (1996)*	Igual à da orientadora
Carlos Galaricha	Universidade Aveiro (DCA)	*Araújo e Sá (1996)* *Ramos (1996)* *Andrade (1997)*	Igual à do orientador
Mª Fátima Sequeira	Universidade Minho (IEP/DME)	*Sousa (1989)*	Igual à da orientadora
Rui Vieira de Castro	Universidade Minho (IEP/DME)	*Alves (2000c)* *Coelho (2001)* *Gomes (2002)*	Igual à do orientador
Clara Ferrão Tavares	ESE de Santarém	*Bento (2000)*	Universidade Aveiro (DDTE)
Daniel Gaonac'h	Universidade Poitiers	*Araújo e Sá (1996)* *Andrade (1997)*	Universidade Aveiro (DDTE)

Tabela 7 – Aspectos relativos à supervisão das provas académicas em IVAL

[1.1.5.2. PUBLICAÇÕES]

De igual modo, e não descurando a dupla especificidade do *corpus* (documentos publicados e não publicados), anteriormente referida, que pode revestir-se de interesse, procurou-se percepcionar os tipos de publicação.

[12] Excepção que só se verifica nas duas teses de doutoramento que constam do *corpus* de análise.
[13] Ver nota de rodapé anterior.

1.1.5.2.1. TIPOS DE PUBLICAÇÃO

Essencialmente, e embora fosse de admitir outros tipos de publicação, deparei-me apenas com três: actas de encontros científicos, revistas e livros. Nos dois primeiros casos, os textos adquirem a forma de artigos, e no terceiro, para além do próprio livro, o de capítulos. À excepção do número de livros publicados, como demonstra o gráfico 4, as escolhas pelas restantes publicações estão distribuídas de modo proporcional, aliás, quase equitativamente.

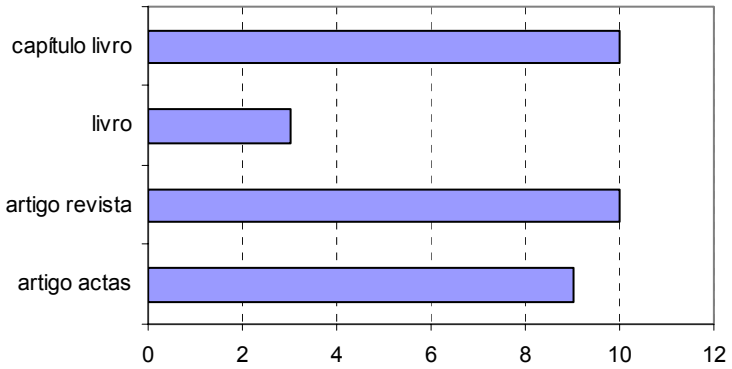


Gráfico 4 – Publicações em IVAL

Embora, neste momento, seja prematuro tentar interpretar estas escolhas, tentarei, uma vez mais, não perder de vista a questão teleológica (Alarcão, 2001: 137). De facto, se conseguisse obter algumas "respostas às perguntas 'a quê e a quem se destina?'" (*idem, ibidem*) o saber construído em IVAL, talvez pudesse explicar a opção por estes meios de divulgação, em detrimento de outros. Da mesma maneira, um entendimento acerca da(s) finalidade(s) e do(s) público(s) visados, em cada estudo, facultaria o esclarecimento de alguns aspectos da "relação do investigador com o destino a dar ao conhecimento gerado" (*idem, ibidem*). Importa salientar que tal entendimento só será talvez adquirido ao confrontar directamente os autores, por exemplo, através de inquérito por entrevista ou até por questionário. Na minha opinião, penso que este investimento deverá ser feito no futuro, ainda que o seu resultado seja uma incógnita. Isto porque, até mesmo para eles, pode ser difícil definir esta relação, pessoal,

profissional e, até, institucional, que, a meu ver, decorre da evolução do pensamento individual, ou seja, advém de processos mais conscientes, ou menos, inseridos em matrizes colectivas e sociais. Não se pode, pois, prever que aspectos desta relação possam vir a ser esclarecidos, nem saber quais permanecerão obscurecidos, apenas antever que alguns serão elucidados e só nessa altura poderá ser possível especificá-los.

1.1.5.2.2. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A cada publicação está associada uma referência bibliográfica, em destaque no final da tese, também pelo tipo de letra seleccionado (cf. Referências Bibliográficas, *Corpus* de Análise).

Nesta lista bibliográfica, que pode ser consultada numa secção própria, constam, igualmente, as referências dos textos de provas académicas analisadas. Reproduzi-la, aqui, seria redundante, facto pelo qual não o fiz.

Estando concluída a explicitação das particularidades do *corpus*, decorrentes da existência de dois tipos de documentos, com traços distintivos, e, por isso, representativos de informações distintas, tal como foi exposto, continuo a apresentar o que a meta-análise revelou, ainda no que concerne à *caracterização*. Retomo, assim, o rumo sequencial, decalcado do instrumento metodológico desenvolvido, no qual se seguem as motivações.

1.2. MOTIVAÇÕES

As razões que estimularam os autores meta-analisados a realizar os seus estudos em IVAL nem sempre são por eles declaradas, sendo que em 21 dos trabalhos (quase em metade do *corpus*) permanecem omissas. Nas restantes investigações verifica-se que podem ser apontados vários motivos (como, por exemplo, em *Almeida et al., 1995* ou *Araújo e Sá, 1996*), ou, pelo contrário,

apenas um único (entre outros, *Vieira, 1988a* e *1988b*). Os diferentes tipos de motivações distribuem-se por cinco tendências que foi possível identificar e que o gráfico 5 representa. Aprofundando cada uma destas designações sugeridas pela meta-análise dos estudos, pode, ainda, considerar-se que as motivações se agrupam em dois pares de significado (e num caso até de significante) partilhado – *contributos de/contributos para*, *pertinência/premência* –, ao qual acresce uma terceira significação – *prática profissional*.

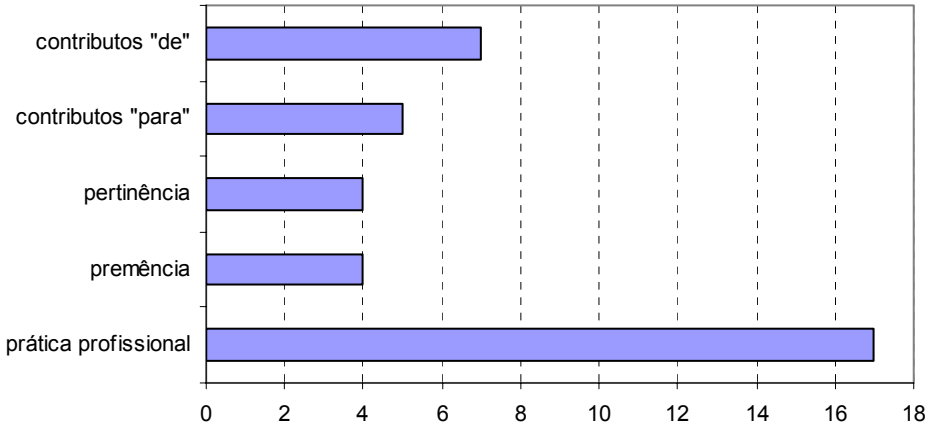


Gráfico 5 – Motivações para os estudos: distribuição por tipo

O primeiro par consigna dois tipos de contributos, cuja distinção pode não se afigurar evidente de imediato: *contributos "de"* e *contributos "para"*. Contudo, com os exemplos que a seguir exponho, espero conseguir discriminá-los.

Os *contributos "de"*, como a própria preposição indica são exteriores, e anteriores, aos estudos, mas são tidos em linha de conta pelos investigadores que os desenvolvem. Assim, não é de estranhar que este tipo de motivação esteja presente em estudos mais recentes, concretamente na segunda década do limite temporal pré-estabelecido (de 1992 a 2002), o que, de certo modo, consagra o trabalho prévio de outros investigadores, atestando a sua relevância na compreensão da IVAL. Este facto é assinalado, na área da análise do discurso, num ponto de charneira, em 1992, por Emília Ribeiro Pedro, no prefácio à segunda edição do livro a que já fiz alusão na Parte I, mais precisamente no excerto agora transcrito da página 15.

"Durante estes dez anos [1982-1992] os trabalhos de investigação realizados e/ou publicados sobre o discurso na aula, são muitos e de grande variedade, especialmente os que se referem ao ensino e aprendizagem da língua, quer materna quer segunda e/ou estrangeira. Trata-se de um campo de investigação que, a um tempo, se encontra ainda na infância e, por outro lado, está já estabelecido enquanto contribuição relevante para a nossa compreensão da aprendizagem e do ensino que acontecem na aula."

O contributo a que esta autora se refere transparece nas afirmações de alguns dos investigadores estudados. Por exemplo, no mesmo ano, *Vieira (1992)* reconhece que *"a interacção verbal entre o professor e os alunos continua a representar, ainda hoje, a forma mais significativa da comunicação pedagógica" (p.25)* e, talvez por isso, continua a sentir-se motivada para a investigar, avançando com a publicação de mais um trabalho sobre a mesma temática. Decorrida outra década, também *Gomes (2002)*, logo no início da sua investigação, admite que a interacção verbal é um instrumento privilegiado das relações humanas, ganhando especial relevância na escola, e mais ainda em contextos como o da aula de língua (cf. *p.xi*).

Parece haver, então, a consciência de que este "campo de investigação" se encontra "já estabelecido"; consciência que co-existe com a convicção de que ainda está igualmente "na infância" (Pedro, 1992: 15). Daí que, para além de confirmar *contributos* prévios, *de* outros trabalhos, alguns dos investigadores estudados se sintam impelidos a investigar áreas menos consolidadas da IVAL, pré-definindo *contributos* que esperam alcançar *"para"* também ajudar a crescer e a amadurecer (mais) este domínio científico. Retomando os exemplos anteriores, convocados do *corpus* de análise, deduz-se das palavras de *Vieira (1992)* que o seu estímulo para *"estudar os termos da negociação verbal realizada entre professor e alunos"* emana da tentativa de compreender o *"que significa, para ambas as partes, ensinar e aprender um saber particular" (p.25)*. Já *Gomes (2002)* legitima a sua *"preocupação em conhecer melhor o processo interactivo de tipo horizontal como contributo para melhor entender o processo pedagógico"* no facto de, *"numa elevada percentagem*

de estudos", se assistir "*a um tipo de análise centrada única e exclusivamente na relação professor-aluno, descurando-se a relação horizontal entre alunos*" (pp.xv-xvi).

Explorando o segundo par de motivações, que remete para a importância da investigação em IVAL, pode estimar-se que as denominações 'pertinência' e 'premência' não são suficientemente esclarecedoras, ou, então, que são demasiado parecidas. Recorrendo, de novo, a alguns exemplos extraídos do *corpus* de análise, espero torná-las elucidativas.

Para além de outras razões que enuncia, *Andrade (1997)* realça que opta por estudar a interacção verbal em contexto escolar de ensino-aprendizagem de uma LE, em especial as formas de recurso ao português LM em aula de francês, pelo facto de ter percebido a *pertinência* de investigar este assunto (cf. *páginas 5 a 8* ou *130*). Também *Bento & Ferrão Tavares (2001)* justificam a escolha do tema específico do seu trabalho pela pertinência actual do estudo do afecto "*em várias disciplinas, nomeadamente na análise das várias interacções*" (p.131), tais como as interacções didácticas. Acrescentam, dez páginas à frente, que "*se se estudam hoje marcas de afecto em vários tipos de interacções verbais, julgamos que há razões para ser considerada esta dimensão no discurso em sala de aula a fim de se perceber se, num lugar tão sujeito a constrangimentos vários, existe um lugar para a afectividade, que julgamos terá efeitos na aprendizagem*" (*idem*, p.141).

Mas, não são apenas aspectos de carácter *pertinente*, considerados úteis, que movem determinados investigadores a prosseguirem os seus estudos. Outros contemplam aspectos de carácter *premente*, que se lhes afiguram urgentes. Assim, mencionam necessidades, entre as quais, a de perceber "*a forma como, através da interacção, os participantes da situação pedagógica negoceiam um saber com a finalidade última de o transmitir-adquirir*" (Vieira, 1988a: 1). Ou, mais genericamente, compreender "*o processo educativo que ocorre nas nossas escolas*" (Alves, 2000c: 40).

Quanto ao terceiro factor de motivações, este engloba os aspectos de maior cunho profissional, directamente relacionados com a prática profissional (pessoal) e são, simultaneamente, os mais referidos.

Dos treze estudos que, ao todo, apontam dezassete razões respeitantes à 'prática profissional' acentuo, sobretudo, a reflexão que é feita ao longo do percurso de cada investigador enquanto docente. Reflexão esta que, para alguns, e em momentos específicos dos seus *percursos profissionais pessoais*, se aviva *na* e *pela* frequência de um curso de mestrado (cf. entre outros, *Ramos, 1996* e *Bento, 2000*), ou no aprofundar do tema das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica aquando da realização de um projecto de doutoramento (cf. *Andrade, 1997*).

Em suma, ao que parece, os vários fundamentos que motivam a realização destes trabalhos de investigação vão ao encontro das principais finalidades da didáctica, disciplina que Araújo e Sá (2005) reconhece, a partir de Galisson (1990) e Puren (1997), "como de *observação* e de *inovação*" (p.36). As respectivas finalidades são as já anteriormente mencionadas (cf. por exemplo, *Araújo e Sá, 1996: 4* e *8*):

i) criar conhecimento, contribuindo para a evolução do seu quadro conceptual; e,

ii) intervir socialmente, agindo em consonância com aquele saber nas esferas de actuação profissional.

1.3. OBJECTOS DE ANÁLISE

Aqui, como em muitos outros momentos, mas principalmente nos que estruturam e organizam esta Parte II, sigo as palavras dos investigadores, por considerá-las reveladoras do entendimento que fazem do que pretendem analisar.

Assim, os temas dos objectos de análise que seleccionam nesta questão específica são os indicados no gráfico 6, a seguir representado, nomeadamente:

aula, *comunicação*, *relação pedagógica*, *formação de professores*, *interacção verbal*, *discurso da aula*, *discurso do professor* e *gestão da palavra*.

Trata-se de classes genéricas que a meta-análise fez emergir, as quais reúnem objectos particulares, desde níveis mais abrangentes a níveis mais restritos, de acordo com o(s) enfoque(s) das investigações, explicitados à frente.

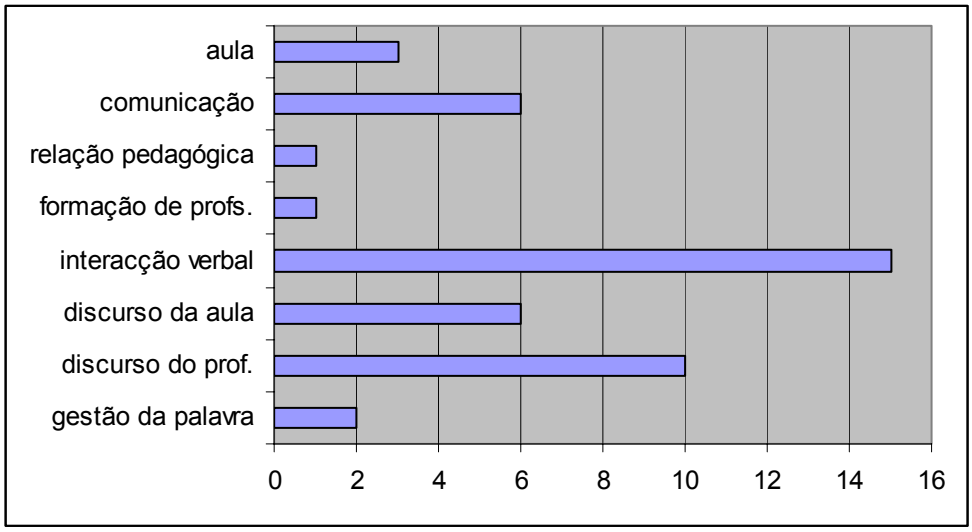


Gráfico 6 – Objectos de análise: distribuição por tipo

É interessante constatar que já em *1991 Castro, Vieira & Sousa* se confrontam com *"aspectos que podemos dividir em dois grandes grupos, consoante se proceda a uma macro ou microanálise da interacção" (p.355)*. Do mesmo modo, Pedro (1992: 15) reconhece a existência de

"estudos que incidem sobre aspectos gerais da interacção na sala de aula e outros que se centram em aspectos particulares, nomeadamente aqueles que, por exemplo, parecem facilitar ou, pelo contrário, dificultar a aprendizagem dos alunos, relativamente à matéria específica a ser ensinada" (p.15).

Se se considerar, ainda, a *interacção verbal* o nível meso, a partir do qual são estudados quer os objectos mais abrangentes, quer os mais restritos, é possível registar, neste tipo de investigação, movimentos decorrentes de níveis macro e micro de análise, que designei, respectivamente, de centrípetos e

centrífugos (ver figuras 8 e 9). Assim, sob as denominações que retive dos próprios estudos, num nível macro podem ser localizados os objectos *aula*, *comunicação*, *relação pedagógica* e *formação de professores*; enquanto que a um nível micro podem ser situados o *discurso da aula*, o *discurso do professor* e a *gestão da palavra*. É neste último conjunto que recai o maior número de escolhas (dezoito); se considerados individualmente, a *interacção verbal* é o tópico mais seleccionado, como seria de prever, porque esta informação comprova a correcta definição e operacionalização dos critérios de selecção do *corpus* de análise.

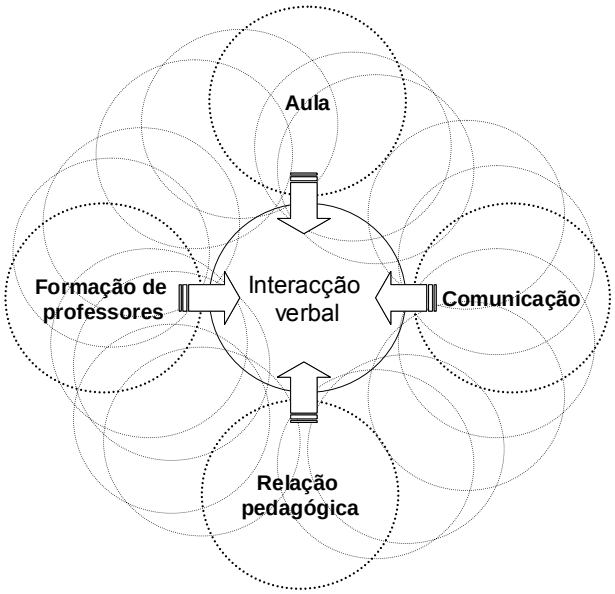


Figura 9 – Movimentos centrípetos (de níveis macro a um nível meso)

Antes de avançar, convém, no entanto, esclarecer que nem sempre esta distinção entre níveis de análise é clara ou isenta de questionamento, tanto mais quanto os vários objectos, diferenciados pelos investigadores meta-analisados, se encontram intimamente relacionados. Aliás, torna-se visível, até nos exemplos a seguir citados, que estas fronteiras, a existirem, são muito ténues e se vão dissipando à medida que os estudos vão sendo desenvolvidos. É o que acontece com o *discurso da aula*, um aspecto específico da *aula*, que, por vezes, serve de hiperónimo para *discurso do professor* e *gestão da palavra*. Ainda assim, por

questões pragmáticas, de apresentação, e no sentido de me manter o mais fiel e próxima dos discursos primeiros estudados, retive as fronteiras nestes sugeridas.

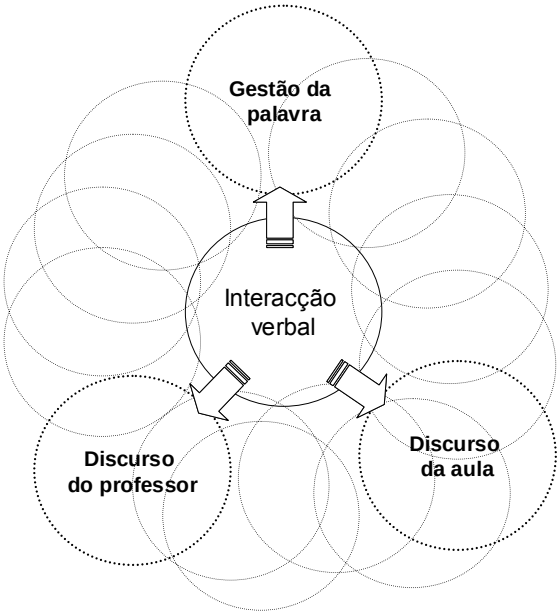


Figura 10 – Movimentos centrífugos (de um nível meso a níveis micro)

Atente-se, neste momento, nos diversos pontos de partida tomados para a abordagem da IVAL, que permitem perceber não só o tipo de aproximações feitas ao tema, mas também os respectivos pontos de vista ou perspectivas de análise.

Nas três investigações focalizadas no âmbito geral da *aula*, *Almeida et al. (1995 e 1999)* e *Araújo e Sá (2002)* especificam, respectivamente, o objecto de análise, que fazem incidir sobre: a interacção pedagógica (da qual constam aspectos verbais e outros); os processos de ensino e aprendizagem, nomeadamente a construção da interacção verbal; a interacção verbal e, em particular, o discurso pedagógico.

Na *comunicação* os investigadores em IVAL que a ela se referem, englobam, entre outros, aspectos típicos destes contextos especializados[14]. Por

[14] Veja-se, a título ilustrativo, *Castro (1989)*, para a aula de português LM, e *Andrade (1997)*, para a aula de francês LE.

exemplo, aspectos verbais e sobretudo orais da comunicação entre professor e aluno(s) (cf. *Vieira, 1988a*), ou a dimensão negociativa (cf. *Vieira, 1988b*).

Relativamente à *relação pedagógica* regista-se uma referência[15], inferida[16] no texto de *Alves (2000b)*. Esta investigadora estuda, neste item, o princípio de enquadramento, princípio que determina se a relação entre professor e alunos é mais próxima, ou mais distante, consoante aquele opte, ou não, por mitigar o seu poder, através do seu discurso.

No que diz respeito à *formação de professores*, verifica-se, igualmente, apenas um estudo, o de *G. Moreira (1990)*, que a toma como ponto de partida, para explorar as necessidades de aprendizagem do futuro professor de inglês, neste caso aos níveis metodológico e linguístico (cf. *página 4* ou *11*).

Por sua vez, a focalização de estudos na *interacção verbal*, explicitamente assumida, como aliás já afirmei, é a mais expressiva, chegando a atingir, com o número de 15 (cf. gráfico 6), quase ⅓ do *corpus*. O interesse pela interacção verbal, em contexto pedagógico, especializa-se em torno: das suas funções *(M. A. Moreira, 1997)*; de aspectos do discurso, verbal, oral, do professor (as interrogativas: *Alves, 2002b*; a suspensão de enunciado: *Alves, 2002c*; etc.); ou, de fenómenos interactivos, originados por conflitos ou problemas de comunicação, tais como as actividades dialógicas de adaptação verbal (nomeadamente, as trocas de adaptação por solicitação que analisa *Araújo e Sá, em 1996* e *2000*). Há, ainda, autores que seleccionam sub-contextos específicos da IVAL (é o caso de *Sousa, 1998a* e *Coelho, 2001* que atentam nos momentos de interpretação de textos), fazendo recair o seu enfoque, exclusivamente, no professor (como em *Andrade, 1999* ou *Alves, 2002b e c*, etc.), ou no aluno (*Gonçalves, 1999* e *Gomes, 2002*).

---

[15] *Bento (2000)* refere também a *relação pedagógica* no que respeita à gestão das suas imprevisibilidades, por parte do professor. Contudo, não considero que este seja o seu objecto principal de análise, já que a primeira referência ocorre, apenas, na *página 171*.

[16] Tal como referido, considerei que os objectos de análise são explicitados em todas as investigações, tendo em conta que qualquer estudo se debruça sobre, pelo menos, um assunto. Este estará, normalmente, presente quer no texto, quer no título. Nas situações em que esta presença é menos directa, senti necessidade de mencionar inferências que fiz a partir do texto (também em *Alves, 1999a* e *2000a*) ou do título (cf. *Alves, 1999b*).

No que concerne ao *discurso da aula*, são escolhidos aspectos particulares (*Castro, 1987* e *1991*), do discurso pedagógico *(Gonçalves, 1996)*, por exemplo o controlo em situação *(Ramos, 1996)*.

Quanto ao *discurso do professor*, visto que se trata da segunda maior opção de análise, fundamental em 10 estudos (cf. também gráfico 6), saliento outros aspectos para além dos referidos em parágrafos antecedentes, incluindo: a instanciação simples *(Sousa, 1998b)*; os actos ilocutórios directivos *(Alves, 2000a)*; as mudanças de língua *(Andrade, 2000)*; os marcadores de poder, cortesia e envolvimento interpessoal *(Bento, 2000)* ou de afecto *(Bento & Ferrão Tavares, 2001)*; e, os enunciados avaliativos, positivos ou negativos *(Alves, 2001a)*.

Finalmente, no campo da *gestão da palavra* em sala de aula, por exemplo, *Castro (1998b)* detalha a sobreposição de enunciados, chegando a pormenorizar que "*são os momentos de negociação da tomada da palavra, em que à estrutura 'Locutor em funções (enunciado A) → Locutor seguinte (enunciado B)' se substitui a estrutura 'Locutor em funções (enunciado A) → Locutores seguintes simultâneos (vários enunciados)' que constituem o objecto*" daquele estudo *(p.244)*[17].

Durante as páginas precedentes fui dando conta dos oito tipos de objecto de investigação, evidenciados pela meta-análise, nos quais se constelam conteúdos mais periféricos ou mais centrais ao tema fulcral: a IVAL. Estes assuntos foram ilustrados com exemplos que não pretendi exaustivos. Acresce afirmar que para cada estudo se modelou, das palavras do(s) seu(s) autor(es), um objecto principal. Em algumas investigações foi possível descobrir, através de sucessivos processos de *zoom-in*, arestas mais finas e precisas destes objectos amplos. Ou, usando outra metáfora, procurei encontrar a árvore analítico-temática de cada estudo, tentando delinear as suas ramificações e até folhagens, não esquecendo que as raízes se alimentam da IVAL. Parece-me que este raciocínio permite aspirar a uma melhor percepção do posicionamento de cada autor,

[17] Entre os investigadores estudados, também *Vieira* se tem focalizado sobre a gestão da palavra, apresentando, inclusive, análises que se aproximam destas de *Castro*.

perante o tema fundamental, nos diferentes trabalhos e momentos, em que também os objectivos e o público-alvo podem, ou não, variar. Mudanças que se (re)conhecem em pontos cruciais como tão bem descreve *Ramos (1996: 6)*.

> *"A dissertação de mestrado que agora apresento [...] é o resultado da reflexão que tenho vindo a fazer ao longo do meu percurso como professora de Língua Estrangeira/Inglês, sobre aspectos que se prendem com a construção do discurso pedagógico, [...], reflexão essa que começou a ganhar contornos, em termos de trabalho de investigação, [...], quando frequentei, [...] [o] Curso de Mestrado em Supervisão [...].*
>
> *Aí se questionaram aspectos da interacção verbal em contexto formal de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, problemática certamente muito vasta, no âmbito da qual tentei delimitar uma matéria de estudo bem determinada e suficientemente restrita, que me levou à realização deste estudo."*

A delimitação de matérias de estudo bem determinadas e suficientemente restritas pode estar relacionada com os fundamentos de uma investigação, como no exposto, mas pode também estar relacionada com as suas finalidades, os objectivos de que me ocuparei no próximo ponto.

1.4. OBJECTIVOS

Uma das etapas iniciais de qualquer investigação é a formulação dos seus objectivos, que podem ser de âmbito geral e/ou específico. Além destes, alguns autores discriminam, ainda, os objectivos do texto (onde relatam o trabalho feito) e/ou, quando existe, do programa de formação (desenvolvido no contexto da investigação)[18]. Isto é, exemplificando, *Almeida et al. (1999)* perseguem no seu estudo o objectivo último de *"contribuir para uma melhor formação dos professores de línguas em situação de formação inicial" (p.102)*. Com

[18] Os (135) objectivos de investigação repartem-se por trinta e nove trabalhos, enquanto que os (19) objectivos referentes ao texto por apenas dez; já os (10) referentes a programas de formação, aparecem simplesmente em quatro investigações, dado que, recordo, o enfoque central dos trabalhos meta-analisados não recai sobre a FP.

esse texto pretendem *"discutir modalidades de articulação entre a investigação em didáctica das línguas (DL) e a formação dos professores de línguas" (p.97)*; pretendem, *"mais particularmente, [...] dar conta de um projecto de investigação/formação desenvolvido no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa [da UA] e em duas Escolas Secundárias de Águeda, financiado pelo Instituto de Inovação Educacional" (idem, ibidem)*. No plano da formação, os objectivos principais que estas autoras se colocam são: *"o ser capaz de identificar problemas interactivos em sala de aula e predispor-se a resolvê-los" (idem: 99)*.

Mas, mais importante do que manter o olhar sobre estas *nuances*, quanto à natureza dos objectivos e correspondente distribuição[19], seja, talvez, perspectivar o tipo de objectivos activados nos estudos analisados.

A estratégia adoptada para desencobrir a tipologia dos objectivos da investigação portuguesa em IVAL consistiu na sua associação por unidades sinonímicas que depois reuni em hiperónimos[20]. A escolha destes hiperónimos foi elucidada por leituras fundamentais – Bisquerra (1996) e Vieira (1998) – que me permitiram relacionar objectivos e métodos de investigação[21]. Importa referir que estabeleci estas correspondências (cf. tabela 8, na página seguinte), não enquanto mero exercício conceptual, mas enquanto indício metodológico essencial. Na verdade, como explicitarei, a grande maioria dos estudos não indica a metodologia perfilhada, a qual se pode, assim, tornar, apenas indirectamente, acessível.

[19] Os (164) objectivos que identifiquei, no conjunto dos quarenta estudos que os explicitam, distribuem-se em gerais (90) e específicos (74). Apesar de geralmente se estabelecer mais do que um objectivo por estudo (o que só não aconteceu em oito casos), quando o mesmo objectivo é repetidamente referido contabilizei-o uma única vez.

[20] Processo aturado no qual consultei, para esclarecer dúvidas, sobretudo, o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*.

[21] Numa fase posterior será importante observar que relações prevalecem e articular os objectivos com os tipos de investigação entretanto definidos, o que farei mais à frente, no ponto 3 – Metodologia.

Investigação e Métodos	Objectivo associado
> investigação descritiva > investigação empírica > investigação 'ex post facto' > método indutivo	< descrever
> investigação empírica > investigação experimental > investigação 'ex post facto' > investigação de laboratório > estudos de grupo > método experimental > método hipotético-dedutivo	< experimentar
> método dedutivo	< explicar
> investigação nomotética > estudos de grupo > métodos preditivos	< prever
> investigação fundamental > investigação pura	< teorizar
> investigação aplicada > investigação-acção	< intervir

Tabela 8 – Articulação entre métodos e objectivos de investigação

Confrontando os objectivos representados na tabela anterior e os do gráfico 7 (infra), identificados nos estudos analisados, constata-se que não são todos coincidentes.

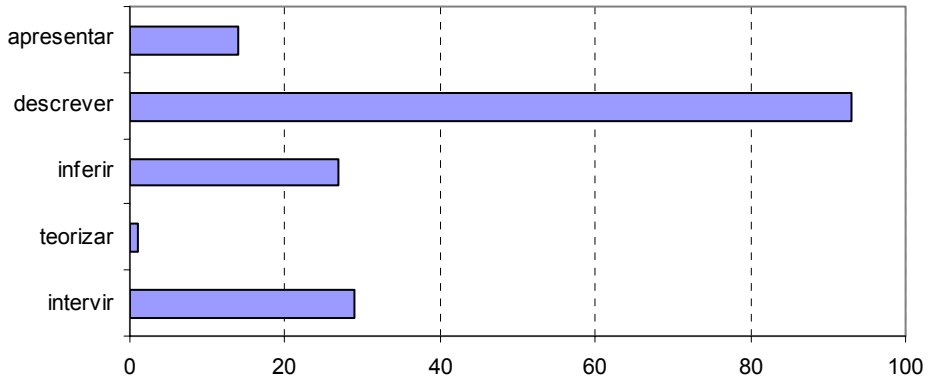


Gráfico 7 – Objectivos activados nos estudos portugueses em IVAL

Conclui-se, por exemplo, que o objectivo *'apresentar'* não está associado a nenhum método de investigação em específico. Mas, se se pensar que se relaciona com a questão teleológica (Alarcão, 2001), poderá, então, estar subjacente a todos eles. Ou seja, qualquer investigador visa, em última instância, apresentar, dar a conhecer ou divulgar o seu estudo, tal como acontece com *Bento & Ferrão Tavares (2001)* que claramente expõem que o objectivo daquele artigo, publicado na revista *Intercompreensão*, *"consiste em apresentar um capítulo da tese de Mestrado" (p.129)* que redigiram (cf. *Bento, 2000*). Estas autoras pormenorizam ainda que o objectivo de um determinado ponto do mesmo artigo *"consiste em apresentar o conceito de envolvimento interpessoal de D. Tannen (1996), as referências teóricas que contribuíram para a sua definição, seguida de algumas posições críticas relativamente ao conceito" (Bento & Ferrão Tavares, 2001: 136).*

Inversamente, o objectivo *'descrever'* tende a estar associado a vários tipos de investigação, alguns dos quais (investigação empírica e 'ex post facto') remetem igualmente para um outro objectivo – *experimentar*. Estes dois objectivos conjugam-se no primeiro estudo inventariado de *Castro*, datado de *1985*. Nele, o autor afirma que à definição de um dos objectivos iniciais, o de *"caracterizar o discurso de alunos de ensino secundário, em situação de acção pedagógica, em termos de cumprimento/infracção do princípio de cooperação comunicativa" (p.279)*, *"estava subjacente uma hipótese central: a interacção verbal na comunicação pedagógica seria regulada por princípios diferentes daqueles que condicionam outros tipos de interacção, produzindo no contexto aula uma variação nas regras que regulam as mensagens tidas como legítimas pelos sujeitos" (idem, ibidem)*. Hipótese esta que o investigador veio a comprovar no estudo piloto realizado no âmbito da sua dissertação de mestrado.

A classificação proposta na tabela 8 admite, portanto, flexibilidade, tanto mais quando se trata do tipo de objectivos invocado em maior número na investigação em IVAL. Assim, *'descrever'* presta-se a múltiplas significações, decorrentes dos diferentes sinónimos que abrange, tais como *definir*, *explicitar* ou

interpretar, os quais podem ser lidos, entre outros, nos estudos de *Andrade (1999)*, *Andrade & Araújo e Sá (2002)* e *Gomes (2002)*; nos exemplos transcritos destaquei-os a negrito. A primeira autora, *Andrade (1999)*, nesta investigação, pretendeu, *"em síntese,* ***definir*** *especificidades próprias a cada um dos [...] sujeitos, assim como alguns invariantes que o ensino de uma LE evidencia em relação às funções da Língua Materna (LM) dos sujeitos que a aprendem" (p.135)*. Mais tarde, em *2002*, num estudo com a sua colega *Araújo e Sá*, pretenderam *"****explicitar*** *alguns dos invariantes que constituem as formas de trabalho dos professores de Francês no universo escolar português" (p.69)*. No mesmo ano, *Gomes* pretendeu não só *"analisar a frequência da tomada de vez por cada um dos sujeitos"*, mas também *"****interpretar*** *estes valores no contexto em que ocorre e face ao tipo de interacção estabelecida" (p.50)*.

O objectivo *'inferir'* inclui também várias acepções; no sentido de *prever* articula estudos de grupo, investigação nomotética e métodos preditivos. Contudo, a intenção dos investigadores portugueses analisados, pelo que é dado a conhecer nos respectivos trabalhos, não é tanto *antever* um resultado esperado, mas admitir que o resultado da análise possa indicar princípios e, neste sentido, aproxima-se do objectivo *'teorizar'*. É o que acontece com *Vieira (1988a)* que ambiciona, neste seu trabalho, *"inferir alguns princípios reguladores da negociação do saber-língua estrangeira aos níveis produtivo e interpretativo da comunicação pedagógica" (p.39)*. Ambição que outros autores subscrevem, ao nível de *"princípios reguladores da comunicação pedagógica na aula de Português" (Sousa, 1998b: 226)*, ou de *"princípios de organização discursiva de onde relevem as estratégias de condução de questionários sobre os textos e as concepções pedagógicas dos professores daí decorrentes" (Coelho, 2001: 92-3)*.

Resta-me mencionar o objectivo *'intervir'*, frequentemente convocado e sobressaindo em estudos como os de *Bento (2000)*, que não se limita *"à descrição linguística"* pois é seu *"objectivo intervir na qualidade do ensino e da Formação de Professores" (p.54)*. Ou, de *Andrade & Araújo e*

Sá (2002), no qual recordam que a sua *"intervenção prioritária pretendia incidir nas práticas interactivas de ensino/aprendizagem do Francês através do professor em formação" (p.81)*. Ao que parece, pelo exposto e através de outros exemplos que poderia nomear, é na integração com a FP que esta vertente interventiva da investigação em IVAL mais se evidencia, numa relação privilegiada entre a *didáctica investigativa* e a *didáctica curricular*.

Em suma, nos estudos analisados[22], a objectivos mais abrangentes como *'apresentar'* (no sentido de publicitar, isto é, tornar público), acrescem outros mais operacionais, como *'descrever'* ou *'inferir'*, para assinalar como se constituem e processam determinados aspectos da IVAL, sobre os quais alguns dos autores do *corpus* pretendem *'teorizar'* ou *'intervir'*.

Com este capítulo, que agora termino, pretendi traçar o perfil dos estudos portugueses meta-analisados em IVAL[23]. Percorri, para o efeito, os seus elementos de caracterização, que englobam, conforme relembra a figura 10:

- a sua *identificação*, sob diversos ângulos;
- as respectivas *motivações*, motrizes da sua consecução;
- os *objectos* de análise, delimitados nesta temática;
- e, os *objectivos*, neles determinados.

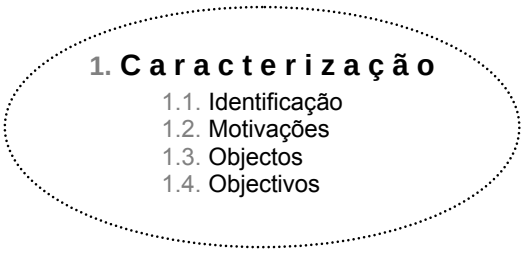


Figura 10 – Pormenor do modelo de análise do conhecimento didáctico português sobre a IVAL

Regressando ao modelo metodológico-analítico (cf. figura 2), desloco-me na direcção dos *referenciais*, a abordar no próximo capítulo.

[22] À excepção de 4, em que não se explicitam os objectivos.
[23] Parte deste perfil é sistematizado no anexo 3 (Quadro-síntese de contextualização dos estudos portugueses meta-analisados em IVAL).

2. REFERENCIAIS

Antes de assinalar os *referentes teóricos* convocados na investigação portuguesa em IVAL, e a forma como aí são articulados, relembro alguns aspectos, delineados na descrição do instrumento metodológico-analítico (cf. Parte I), e esclareço outros, entretanto desenhados, num processo de interacção com os dados. Ambos são determinantes para demarcar e qualificar o enquadramento teórico deste campo de estudo da DL.

Considerei, então, inicialmente, um quadro teórico referenciado em três domínios, integrando, simultaneamente, contributos nacionais e/ou estrangeiros, na mesma área e/ou nas várias áreas identificadas numa abordagem introdutória aos dados – Interacção Verbal, DL e Ciências da Linguagem. Tratando-se da meta-análise de estudos em IVAL, pressupôs-se que a Interacção Verbal e a DL seriam, tal como pude confirmar, referentes necessários. Pressupôs-se, ainda, que, pelo facto de a análise conversacional e a análise do discurso serem inspiradoras da análise da IVAL, as Ciências da Linguagem constituiriam outro referente fundamental. Com efeito, verifiquei não só que é essencial, mas também fulcral, uma vez que dele deriva o domínio que acrescentei a este quadro inicial – a Sociolinguística.

Posteriormente, do esforço de síntese da múltipla informação analisada e organizada, segundo afinidades, sobretudo, teóricas, mas também metodológicas, resultou a figura 11 que sistematiza os domínios dos quadros de referência e os autores mais citados, que apresento por ordem alfabética, e não pelo número de citações, no conjunto dos documentos do *corpus* de análise[24]. Neste desenho observa-se, ainda, a centralidade, já mencionada, da Interacção Verbal, domínio que se articula com as demais áreas que compõem o referencial destes trabalhos em IVAL. E, dá-se igualmente conta da inter-relação a que acabei de aludir, entre as Ciências da Linguagem e a Sociolinguística. São domínios complementares que, neste contexto de investigação, se podem considerar em separado, pela expressividade que adquirem, a qual se torna perceptível na apresentação que adiante faço dos referenciais teóricos.

[24] Num mínimo de três ocorrências, por autor (auto e/ou hetero) citado, no somatório de todas as referências analisadas.

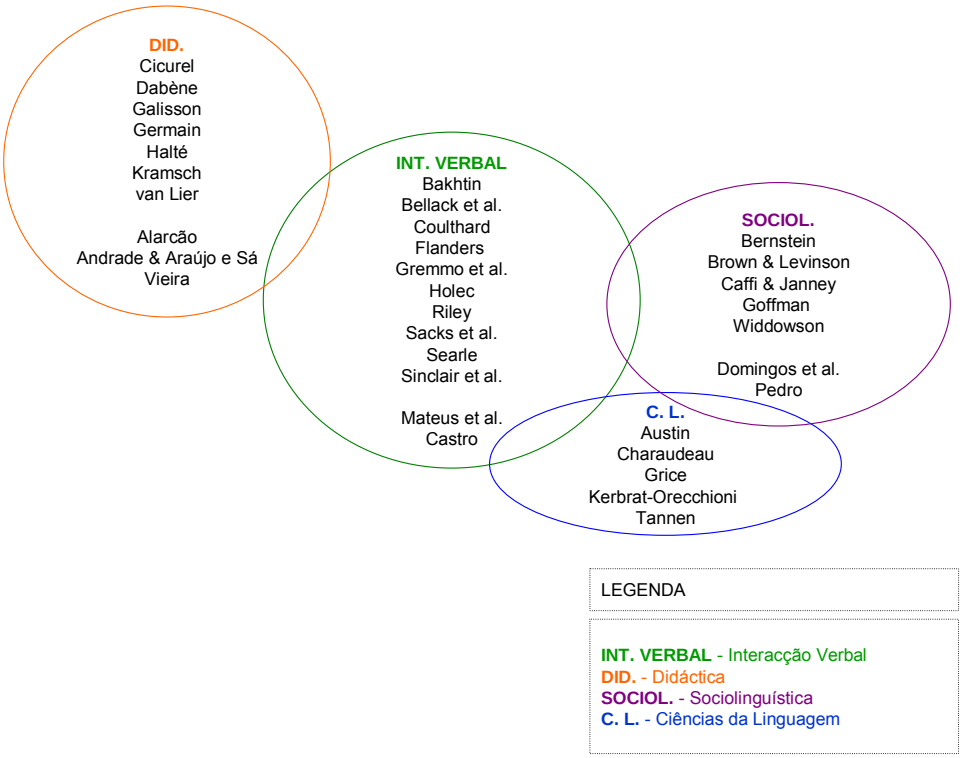


Figura 12 – Articulação dos quadros teóricos em IVAL

Devo confessar que, sendo a IVAL um fenómeno extremamente complexo, esta organização não foi fácil. As dificuldades sentidas nesta tarefa, árdua, mas indispensável, despontaram dos problemas inerentes a qualquer tentativa de sistematização, nomeadamente quando se carece de classes consensuais, capazes de retratar, na íntegra, as diferentes realidades descobertas. Contudo, dissipei, de maneira muito satisfatória, estas dúvidas, cruzando conhecimentos auferidos em leituras várias, incluindo as de documentos do *corpus*, em encontros científicos e conversas com investigadores seniores, e, em inventários *on-line*, dos serviços de documentação da Biblioteca Nacional e das Universidades de Aveiro e do Minho. Logo, uma vez superadas – dificuldades e dúvidas –, começaram a transparecer as afinidades, que aglutinei em epítetos abrangentes, sob critérios de predominância e exclusividade, num desenho dos quadros teóricos de referência (ver supra, figura 8). Esta imagem, resultado reconfortante e recompensador do trabalho investido, permite situar, nestas correntes teóricas, os principais autores deste campo de saber, bem assim como tecer alguns comentários.

Uma primeira evidência confirma a presença dos três domínios inferidos previamente ao sobrevoar os dados, a saber, para recordar, a Interacção Verbal, a DL e as Ciências da Linguagem. A estes, a meta-análise veio acrescentar outro, que "em termos de áreas disciplinares […] têm vindo a ser consideradas, nas reflexões sobre a delimitação epistemológica da DL, como 'campos disciplinares conexos' ou contributivos" (Alarcão *et al.*, 2004: 247). Ainda segundo Alarcão *et al.* (2004), a Sociolinguística é subsidiária das Ciências da Linguagem. Esta interpretação coaduna-se com a representação proposta, em que fiz coincidir intersecções nos domínios que aqui revelaram maiores conexões ou um maior número de pontos de contacto, visíveis, também e presumivelmente, nos exemplos a apresentar.

Relacionando domínios disciplinares, considerados autonomamente pela representatividade que adquirem neste espaço investigativo, e respectivos autores de referência, destaca-se que prevalece uma **escola anglófona**, ao nível da *Interacção Verbal* (por exemplo, através dos trabalhos de John R. Searle ou John Sinclair e colaboradores), das *Ciências da Linguagem* (principalmente com Paul Grice e John L. Austin) e da *Sociolinguística* (citando-se Basil Bernstein, Penelope Brown & Stephen Levinson ou, a nível nacional, e como tenho vindo a mencionar, Emília Ribeiro Pedro). Porém, detecta-se também a presença de uma **escola francófona**, ao nível da *DL* (com influências reconhecidas, entre outras, de Francine Cicurel, Louise Dabène e Robert Galisson). Assinala-se, enfim, o despontar de uma **escola** no plano **nacional**, em três dos domínios enquadradores, designadamente os mais significativos, tendo em conta o número de referências – *Sociolinguística*, *Interacção Verbal* e *DL*[25]. Estes domínios remetem para as linhas de pensamento que mais se identificam, respectivamente, e no que diz respeito a esta temática, com as Universidades de Lisboa, Minho e Aveiro. Por sua vez, pode, confrontar-se estas esferas de intervenção com as áreas disciplinares das provas académicas em IVAL, onde se reconhecem os nomes de alguns orientadores científicos, como os de Alarcão, *Araújo e Sá* ou *Castro*. E, admitir, portanto, que o essencial desta literatura cinzenta acaba por se

[25] Estes dois últimos assumidos desde o início, enquanto ponto de partida, juntamente com as Ciências da Linguagem, das quais se evidencia, como mencionei, a Sociolinguística.

manifestar fora dos círculos da sua produção, às vezes restritos, é certo, repercutindo-se em publicações de âmbito e natureza diferentes.

2.1. QUADROS TEÓRICOS

Depois de ter perspectivado algumas panorâmicas globais, nesta estrutura teórico-referencial, dirijo, agora, o meu olhar para os seus conteúdos, explorando as dinâmicas no interior de cada domínio. Começo pelo elemento catalisador[26], a *Interacção Verbal*, ao qual se seguem os restantes componentes identificados.

2.1.1. INTERACÇÃO VERBAL

É na *Interacção Verbal* que se encontra o maior número de opções ao nível dos referenciais teóricos, o que constitui uma situação idêntica à aferida no tipo de objectos seleccionados pelos investigadores portugueses. Além do paralelismo que se pode estabelecer entre objectos de estudo e quadros de referência, pode salientar-se a coerência que existe entre ambos.

Numa visão diacrónica, a referência mais longínqua que consegui recuperar nos estudos analisados remonta a Mikhail Bakhtin[27], que, segundo *Andrade (1997)*, *"em 1929, foi o primeiro autor a explicitar a concepção dialogal do homem e da linguagem, afirmando que o homem tem uma capacidade obstinada para o diálogo e, consequentemente, para praticar a interacção" (p.44)*. Torna-se, pois, evidente a importância que o modelo de Bakhtin[28] adquire *"na construção da linguagem e em qualquer*

---

[26] Ou enraizador, para retomar a metáfora da árvore analítico-temática, que empreguei na descrição dos objectos de análise da investigação portuguesa em IVAL (ver II.1.4.).

[27] Bakhtine, na literatura francesa ou de sua influência.

[28] Modelo a que também *Bento (2000)*, outra das autoras estudadas, se refere, do seguinte modo: *"em suma, o modelo interaccionista de M. Bakhtin é dialógico, a língua é vista como um fenómeno social e histórico e ao ser usada está continuamente a ser reproduzida e recriada, ou seja, um qualquer enunciado não se reporta somente ao*

estudo que fizermos sobre a comunicação" (ídem, ibidem), sobretudo em contexto educativo-pedagógico, onde professor e alunos exercem as suas funções a partir do diálogo, ou seja, no seu dizer, a forma mais importante da interacção verbal (cf. *Andrade, 1997: 4*).

Por sua vez, as funções, e os papéis, do professor e dos alunos são, segundo Arno Bellack e os seus colaboradores, diferenciados e distribuídos assimetricamente, o que se reflecte nos comportamentos linguísticos realizados em sala de aula e no poder discricionário assim atribuído ao professor (cf. *Vieira, 1988a: 102* e *Sousa, 1993: 33*, ambas por referência a estes autores). A influência de Bellack, Kliebard, Hyman & Smith não se esgota nestas regras gerais do discurso pedagógico, regras constitutivas que, como relembra *Vieira (1988a: 106)*, são *"implicitamente estabelecidas e tacitamente aceites"*. Mas, alargam-se a outras, por exemplo, à existência de *"unidades mínimas constituídas por pares e tríades de enunciados, produzidos por locutores distintos e que se implicam mutuamente" (Castro, Vieira & Sousa, 1991: 349)*. Os trabalhos de 1966, de Bellack e colaboradores, permitem, ainda, por um lado, aprofundar a interacção pedagógica, nos níveis de estruturação da realização linguística, ilocução, informação e gestão da palavra (cf. *Castro, Vieira & Sousa, 1991: 347* e *349*). E, por outro, permitem identificar uma estrutura hierárquica constituída por quatro movimentos (*moves*) pedagógicos – estruturação, solicitação, resposta e reacção (*follow-up*) – com funções discursivas distintas e agrupados em estruturas superiores, os ciclos (*cycles*) (cf. *Sousa, 1993: 30*).

O trabalho de Ned A. Flanders, também *"pioneiro no âmbito da investigação na sala de aula" (Vieira, 1988a: 98)*, é temporalmente próximo do de Bellack e colaboradores, referido no parágrafo anterior. Esta proximidade manifesta-se igualmente na partilha de alguns aspectos temáticos, sendo possível afirmar que, no seu estudo de 1970, Flanders corrobora o facto de

---

indivíduo que o produz, mas é considerado como um lugar onde se exprimem vozes, que são mais ou menos tomadas em conta pelo produtor do discurso" (pp.60-1).

o grau de opção e liberdade dos alunos ser reduzido quanto às funções comunicativas e quanto à tomada e atribuição da palavra (cf. *Sousa, 1993: 24*). Mais tarde outras investigações (Stubbs, 1976 e Sinclair & Brazil, 1982, citadas em *Sousa, 1993: 24*) comprovam igualmente o reduzido grau de opção e liberdade dos alunos. Este desequilíbrio entre os alunos, quanto ao tipo e frequência das intervenções, avançado por Bellack *et al.* (1966) e retomado, no contexto nacional, inicialmente por Pedro (1982) e depois por *Castro (1987)*, é passível de ser alargado a outras situações de comunicação entre semelhantes, como observara *Castro (1985)*, no primeiro estudo que se lhe conhece acerca da temática IVAL (cf. *Castro, 1989*).

Harvey Sacks e colaboradores analisam, igualmente, a tomada e distribuição da palavra (conforme mencionam *Castro, 1987* e *Alves, 2002c*). Na conversação, podem ser caracterizadas, com base nestes autores estrangeiros, por uma negociação *"momento a momento" (Castro, Vieira & Sousa, 1991: 348)* e por uma competição e iniciativa auto-reguladas (cf. *Bento, 2002: 178*). Mas, noutros contextos, não formais e formais (como o pedagógico), a tomada e distribuição da palavra podem ser descritas por outras formas (cf. *Castro, Vieira & Sousa, 1991* que a este propósito referem McHoul, 1978 e Levinson, 1983), ou por outras características (cf. Ellis, 1992 e Seedhouse, 1996, ambos referidos por *Bento, 2002*). Em 1978, Sacks, Schegloff & Jefferson formulam, ainda, a existência de um mecanismo específico para a gestão da palavra (cf. *Castro, Vieira & Sousa, 1991: 348)* que *"regula a mudança de locutor e a distribuição das unidades conversacionais ('turns')" (Castro, 1998a: 217)*. Este sistema de *turn-taking*, que admitem ser complexo, *"consiste num conjunto de regras, com opções ordenadas, e gerido localmente" (Ramos, 1996: 25-6)*. Segundo Sacks e colaboradores, e tal como escreve *Alves (1999b: 44)*, *"a duração da interacção verbal não surge determinada à partida; igualmente, o que os intervenientes dirão não se encontra previamente definido"*. Para aqueles mesmos autores a interacção é, também, como atestam

Andrade & Araújo e Sá (2002), "a forma privilegiada de estudar a organização social" (p.19).

A década de 70 parece ter sido profícua em estudos cuja influência neste domínio foi notória, já que consagra outros nomes, tais como: John Searle, que enuncia a teoria dos actos de fala (cf. *Alves, 2002a: 149*, por exemplo); John Sinclair e colaboradores, que apresentam *"o sistema de análise do discurso pedagógico até hoje mais elaborado" (Vieira, 1988a: 106)*; e, Marie-José Gremmo e colaboradores, que estabelecem papéis interactivos, configuradores de papéis sociais (cf. *Castro, Vieira & Sousa, 1991: 345*).

Mas, os contributos dos vários trabalhos de J. Searle não se esgotam na *"tipologia dos actos que são realizados quando se fala: AI [Actos Ilocutórios] Representativos, AI Directivos, AI Comissivos, AI Expressivos, Declarações e Declarações Representativas" (Castro, Vieira & Sousa, 1991: 347)*. De facto, na sua obra, é possível distinguir, para além de forças, objectivos ou valores ilocutórios – primários e secundários (cf. *Castro, 1998a: 201*) –, actos de fala directos e indirectos – ou seja, lugares de maior ou menor directividade[29]. E reconhecer, ainda, *"que à produção de um enunciado está associada uma determinada intenção capaz de converter essa produção num acto linguístico que se traduzirá 'numa forma de comportamento regida por regras' (Searle, 1983: 62)"* (citado por *Gomes, 2002: 67*)[30].

De igual modo, os contributos de John Sinclair para o estudo da IVAL são vários, embora normalmente se destaquem aqueles que divulga com os seus colaboradores. Em conjunto retomam alguns dos assuntos abordados por Bellack e colaboradores, que já referi, nomeadamente os movimentos pedagógicos e os

---

[29] Pelas características dos actos directivos, *"alterar não só o comportamento verbal do interlocutor, mas também o seu comportamento não verbal, encontramos nas interrogativas um lugar por excelência de directividade" (Alves, 2002b)*.

[30] Note-se que este investigador português, autor do estudo mais recente que meta-analisei, associa a tipologia dos actos ilocutórios e respectivos objectivos, por referência a Searle (1969 e 1979), e as funções dos enunciados na aula de língua, de Gorman (1993) (cf. *idem: v, xvi, 66, 77, 108* e *271*).

papéis do professor e dos alunos. Aqueles movimentos são, em contexto pedagógico, não dois, mas três – abertura, resposta e fechamento (*follow-up*) – *"a estrutura tripla tornada 'clássica' por Coulthard & Brazil [ambos colaboradores de Sinclair] (1981), que Mehan (1979) categorizou em termos de pares adjacentes" (Ramos, 1996: 20-1)*. Além disso, cada movimento serve um único objectivo, desde, por exemplo, *abrir, responder a, enquadrar ou focalizar uma troca verbal* a *avaliar uma resposta* (cf. *Castro, 1998a: 213)*. Estes movimentos estruturam-se em unidades superiores, as trocas (*exchanges*), que Sinclair e colaboradores (1982: 48-9) consideram ser *"a unidade primária da interacção verbal"* (referido em *Castro, 1998a: 215*).

Os papéis decorrem das funções distintas que assumem locutor e alocutário, definindo-se, de forma inequívoca, por exemplo, na distribuição, apropriação e validação dos momentos de comunicação, diferenciadas entre transmissores e aquisidores. Assim, Sinclair e a sua equipa acrescentam que, no discurso do professor, se reconhecem atribuições que lhe são exclusivas[31] – dizer, controlar, estimular e avaliar os "planos do discurso"[32]. Inversamente, *"perante o discurso autónomo do professor, o discurso dos alunos é um discurso dependente; desempenhando estes sobretudo a função de alocutários, a sua reversão em locutores assume a forma da realização de um pequeno número de tarefas: reconhecer informações, decidir sobre afirmações, dar o seu acordo, fornecer conteúdos após solicitação, desenvolver uma actividade após uma ordem (Sinclair et al., 1982, p.55-82)"* (em *Castro, 1998a: 190-1*).

---

[31] Reproduzo, a propósito, na primeira nota de rodapé que *Castro* apresenta no seu trabalho de *1998a*, para afirmar que, e citando, *"Sinclair et al. (1982, pp.48-51) notaram que são os professores quem predominantemente inicia a troca verbal e que o movimento de fechamento aparece neles especializado" (p.219)*. Nota que não terá passado despercebida a *Coelho (2001)* que também refere o trabalho destes autores, incluindo esta especialização exclusiva do professor (cf. *p.58*).

[32] cf. *Vieira (1988a)*: *"Sinclair e Brazil (1982) identificam quatro áreas de atenção sobre as quais se constrói a interacção pedagógica: o assunto de aula, a sua organização, a conduta ou disciplina e ainda o próprio discurso produzido pelos participantes. Constituindo o que os autores chamam 'planos do discurso', estes são os elementos básicos de referência do professor e dos alunos, cujos enunciados incidem preponderantemente ora sobre um ora sobre o outro, realizando frequentemente mudanças de plano" (p.82)*.

Malcom Coulthard, um dos colaboradores de John Sinclair, aprofunda o modelo de análise do discurso que concebem, ampliando, desta forma, o importante contributo que fornecem *"para a compreensão da comunicação na sala de aula" (Vieira, 1988a: 98)*. Este sistema procura enquadrar a estrutura da interacção verbal num sentido sequencial (sucessão dos enunciados nas suas relações horizontais) e num sentido hierarquizado (estruturas verticais em que os enunciados se organizam) (cf. *Castro, 1987: 98*), sendo marcado por actos de fala que neste contexto pedagógico adquirem funções específicas. É o caso dos *"actos de fala referentes ao cumprimento e à despedida"* que concretizam *"o início e o final da interacção verbal (cf. Coulthard, 1981), pelo que, indirectamente, realizam declarações" (Alves, 2000c: 114* e *Alves, 2002a: 156)*.

No que se refere ao trabalho de Marie-José Gremmo e de outros investigadores do grupo CRAPEL[33], do qual também se destacam os nomes de Henri Holec e Philip Riley, este incide sobre a distinção de papéis interactivos e sociais. Apesar de identificarem três papéis interactivos, apenas dois, locutor e alocutário, parecem configurar os papéis sociais, respectivamente do professor e do aluno, que se definem mutuamente *na* e *pela* interacção em sala de aula[34]. Desta definição decorrem posições discursivas cuja assimetria *"contribui para que o discurso possua, à partida, um carácter colaborativo: o professor está lá para explicar, revelar e partilhar conhecimento (RILEY, 1989a)"* (por *M. A. Moreira, 1997: 19*). Mas, nem sempre este carácter colaborativo se estabelece, o que acontece, por exemplo, quando o "floor" (Riley, 1985 em *Ramos, 1996: 25-6*), isto é, o controlo do espaço e do tempo para falar, não é partilhado, ou quando deixa de haver *"um terreno de entendimento comum" (M. A. Moreira, 1997: 21)*. Neste caso, o discurso interactivo dá lugar ao discurso não interactivo, outra distinção importante a que alguns dos autores

[33] Centre de Recherches et Applications Pédagogiques En Langues, Université Nancy 2 – França.
[34] O terceiro, referido, entre outros, por *Sousa (1998b: 240)*, é o papel de ouvinte, ou assistente, a quem a palavra não é dirigida.

analisados aludem (*Vieira, 1988a; M. A. Moreira, 1997*; etc.), avançada por H. Holec e sustentada pelo critério de reciprocidade.

Na sua obra, Marie-José Gremmo e colaboradores discriminam, ainda, nos actos linguísticos, *"actos comunicativos ou ilocutórios e actos discursivos, interactivos ou interaccionais" (Bento, 2002: 171)*. Segundo P. Riley não existe correspondência fixa entre estes dois níveis, ilocutório e interactivo (cf. *Vieira, 1988a: 65*); este último descreve *"a organização linguística em termos de tácticas interaccionais, 'turns', direcção, [e] distribuição relativa dos enunciados"* (Riley, 1985: 17 citado por *Sousa, 1998b: 240*).

Por enquanto apresentei unicamente as referências aos trabalhos de autores estrangeiros; falta revisitar, sob o mesmo filtro da meta-análise, o trabalho dos seus congéneres portugueses, representado, neste domínio, por Maria Helena Mira Mateus e colaboradoras, e *Rui Vieira de Castro*. Curiosamente, os estudos em IVAL deste investigador são em simultâneo objecto de análise e referente teórico de outros estudos[35]. Outro dado curioso, digno de uma breve anotação, é o facto de se poder afirmar que, em certa medida, este autor é responsável por trazer para este campo de investigação e nele dar a conhecer parte da obra daquelas autoras, Mateus e suas colaboradoras[36]. Assim, através dele, fica-se a saber que *"a especificidade da interacção verbal na comunicação pedagógica radica num conjunto de factores que lhe são intrínsecos e que a regulam"*, como, por exemplo, *"um universo de referência próprio"* (Mateus *et al.*, 1983 citado em *Castro, 1985: 279*). Aquela equipa de investigadoras aponta mais cinco factores constituintes da interacção verbal – *locutor*, *alocutário*, *espaço*, *tempo* e *discurso anterior* – que vários dos autores analisados mencionam, incluindo as respectivas definições (*Alves, 1999a: 65* e *2000d: 26*; *Castro, 1989: 17* e *1998a: 189*; etc.).

---

[35] O que não constitui caso único, pois também os estudos das suas colegas *Flávia Vieira*, *Ana Isabel Andrade & Maria Helena Araújo e Sá* constam, simultaneamente, do *corpus* a analisar e do corpo teórico da investigação portuguesa em IVAL, conforme demonstrarei ao descrever o próximo domínio, relativo à DL.

[36] Isto porque as referências às investigações destas autoras ocorrem, acima de tudo, em trabalhos seus e nos de uma mestranda que orientou, *Carla Alves*, cujos estudos, aos quais já me referi, figuram igualmente no *corpus* de análise.

Outro aspecto que surge nos estudos em IVAL que meta-analisei, também por referência aos trabalhos de Mateus e colaboradoras, é o facto de as forças de ilocução poderem variar de acordo com a construção frásica que se usa e/ou os modos verbais que se empregam. Se uma ordem tende a ser transmitida pelo uso do imperativo ou dos seus substitutos, já um pedido é normalmente expresso por recurso *"à forma interrogativa ou a qualquer estrutura sintáctica de alguma complexidade (Cf. Mateus et al., 1989: 125)"* (referido em *Alves, 2000a: 328*). Para além disso, enquanto que o gerúndio e o modo conjuntivo permitem atenuar alguns actos directivos directos, uma afirmação tende a estar associada ao modo indicativo que, assim, se apresenta como *"'(...) o menos marcado quanto à expressão da atitude ou da relação que se estabelece entre locutor, alocutário e universo de referência' (Mateus et al., 1989: 107)"* (citado por *Alves, 2001b: 21*).

Atentando agora nos trabalhos de *Castro*, verifica-se que estes vão sendo integrados por si na investigação que continua a desenvolver em IVAL, e incorporados progressivamente nos textos dos seus discípulos, alunos de mestrado que supervisiona, e cujos estudos também fazem parte do *corpus* aqui em análise. Em ambos os casos, os seus trabalhos funcionam como elemento fundacional dos referenciais teóricos correspondentes. A citação que o próprio autor apresenta em *1989* constitui exemplo de uma situação auto-referenciada; neste estudo (re)afirma, na *página 24*, que *"a relação entre os enunciados na estrutura do discurso concretiza-se também na forma como são introduzidos novos tópicos na interacção, função que é sobretudo da responsabilidade dos professores (Castro, 1985)"*. As situações hetero-referenciadas encontram-se sobretudo nos estudos de *Alves* e no de *Coelho*, que especificam o discurso anterior, relativo a interacções formais nos processos de ensino-aprendizagem, em discurso: geral, específico, instrucional e regulador (cf. *Alves, 2000d: 27* e *Coelho, 2001: 57* e *70*). Do trabalho do seu mentor referem, ainda, comportamentos interaccionais em sala de aula, alguns dos quais exclusivos do professor. O contexto pedagógico é, pois, e como se tem vindo a

revelar, marcado por desigualdades, ou por outras palavras, assimetrias, *"sendo visível que os alunos reconhecem a diferenciação de posições no eixo vertical e aceitam o papel social e discursivo do professor. (Cf. Castro, 1991)"* (por *Alves, 2000b: 97*). Esta aceitação acarreta outras implicações que se manifestam em distintas relações de poder e de controlo, pelo que é *"legítimo sustentar, com Castro (1989: 19), que 'o discurso do professor é aquele que mais fortemente condiciona o quando e o como é legítimo dizer o quê'" (Coelho, 2001: 71)*. Reconhece-se, portanto, que o professor é, de igual modo, responsável pela determinação destes constrangimentos, linguísticos e não linguísticos.

Para concluir, antes de lançar o olhar para outro elemento enquadrador do campo de estudo em análise, parece poder ressaltar-se, da leitura destas ancoragens teórico-referenciais, um quadro integrado e integrativo, no domínio da *Interacção Verbal*, conjugador de temas e autores, que vão ganhando, em cada revisitação, novas dimensões. Assim, a tabela 9, inspirada nesta integração, sugere uma compreensão renovada dos principais aspectos aqui articulados.

Temas	Fontes primárias	Fontes secundárias
Assimetria entre as funções e os papéis do professor e dos alunos	- Bellack *et al.* - Gremmo *et al.* - Sinclair *et al.* - *Castro*	- *Vieira (1988a: 102); Sousa (1993 : 33)* - *Sousa (1998b: 240)* - *Vieira (1988a: 82); Castro (1998a: 191)* - *Alves (2000b: 97)*
Níveis: - da estruturação da interacção pedagógica - do discurso - de coerência discursiva	- Bellack *et al.* - Gremmo *et al.* - Riley	- *Castro, Vieira & Sousa (1991: 347; 349)* - *Castro, Vieira & Sousa (1991: 345; 347)* - *Vieira (1988a: 64-5* e *1988b: 41)*
Estruturas da interacção: - ciclos, movimentos - trocas	- Bellack *et al.* - Sinclair *et al.*	- *Sousa (1993 : 30)* - *Castro (1998a : 215)*
Tomada e atribuição da palavra	- Flanders - Sacks *et al.*	- *Sousa (1993: 24)* - *Castro (1987); Alves (2000c)*
Ilocução: - forças, objectivos ou valores ilocutórios - forças ilocutórias - actos ilocutórios - nível ilocutório	- Searle - Mateus *et al.* - Gremmo *et al.* - Riley	- *Castro (1998a: 201); Alves (2002b); Gomes (2002: 67)* - *Alves (2000a: 328* e *2001b: 21)* - *Castro, Vieira & Sousa (1991: 347); Bento (2002: 171)* - *Vieira (1988a: 65)*

Tabela 9 – Temas e autores referenciados no domínio da interacção verbal

2.1.2. DIDÁCTICA DE LÍNGUAS

Como já tive ocasião de afirmar, evidenciaram-se quatro enquadradores teóricos. Abordarei neste item o da *DL*, seguindo a lógica cronológica, tematizada e adoptada anteriormente, mas fazendo-a progredir de um espectro mais alargado, da Didáctica, a espectros sucessivamente mais restritos, focalizando no tema da IVAL[37].

Considerando a Didáctica, entendida num sentido lato, a matriz científica dos estudos em análise, é bastante provável que estes acompanhem a sua história. Eventualmente, outros estudos, com diferentes enfoques que não a IVAL, mas igualmente desenvolvidos neste espaço disciplinar, poderão assumir, muito, ou pouco, esta vertente de progressão ou mudança evolutiva. O que parece não suscitar dúvidas é o facto de qualquer estudo ser configurado e, ao mesmo tempo, concorrer para configurar o território dominante em que se move. Neste sentido, investigadores em Didáctica, assumiram, num passado recente, preocupações, entre as quais se destacam, nos trabalhos meta-analisados:

- o *"desenvolvimento interno de um quadro teórico coerente, adequado e operacionável"* (cf. no cenário francês, Robert Galisson, Claude Germain, Jean-François Halté ou Louise Dabène, e, no contexto nacional, *Ana Isabel Andrade & María Helena Araújo e Sá*, todos indicados em *Araújo e Sá, 1996: 15*);
- o desenvolvimento de uma *"convergência disciplinar"* favorecedora da adopção de pontos teóricos comuns (cf. ainda numa perspectiva francesa, Jean-François Halté, referido, igualmente, por *Araújo e Sá, 1996: 30-1*).

[37] Tema que suscita interesse junto de muitos investigadores, como observam *Andrade & Araújo e Sá (2002: 19-20)*, dos quais destaco, mencionando apenas um, o nome de C. Germain, que figura entre os autores referenciados neste domínio da DL. Investigadores que nos seus trabalhos se esforçam por descrever e compreender a *"interacção em aula de línguas como forma de apreender o processo de ensino/aprendizagem que nela ocorre" (idem, ibidem)*.

Em particular, J.-F. Halté, consciente deste estado teórico em construção, *"insiste, a propósito, na necessidade de desenvolver uma Didáctica praxeológica" (Araújo e Sá, 1996: 16)*. Paralelamente, R. Galisson ou *A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá* assumem que *"toda e qualquer investigação relacionada com o processo de ensino/aprendizagem se deve reflectir sempre de alguma forma em contextos mais ou menos de formação de professores" (Andrade, 1997: 12)*. Ou seja, se, por um lado, se começam a distinguir dimensões na didáctica (cf. Alarcão em *Andrade, 1997: 549*), por outro, retoma-se a premência de integrar os seus discursos (cf. Kramsch em *Andrade, 1997: 12*), numa *"dimensão de interface"* que é *"forçosamente interdisciplinar"* (cf. Alarcão e *Andrade & Araújo e Sá* mencionado em *Andrade, 1997: 9*).

Em síntese, autores como os supracitados, nas suas múltiplas tentativas de (cor)responder a estes e a outros desafios, têm ajudado a conceber a Didáctica *"como uma disciplina que congrega duas intenções inextrincáveis: aprofundar os seus conhecimentos sobre o objecto de que se ocupa e intervir no terreno de acção no sentido de melhorar e de inovar" (Araújo e Sá, 1996: 737)*.

Neste contexto, emergem estudos sobre a interacção verbal nos quais *Andrade (1997: 116)* situa, por exemplo, o trabalho de Claire Kramsch que, numa abordagem didáctica, inclui problemáticas como a negociação (de sentido) ou os discursos em sala de aula – didáctico[38], constitutivo e regulador[39]. Estes são discursos com implicações quer para a FP, quer para o desenvolvimento de uma pedagogia de interacção (cf. *Gonçalves, 1996: 66*).

[38] Mencionado por *Gonçalves (1996: 66)* e, igualmente, por *Ramos (1996: 20-1)*, mas, neste caso, por referência a R. Galisson *et al.*

[39] Ambos referidos em *Ramos (1996: 22)*, a partir de C. Kramsch, embora este último seja atribuído, como já explicitei, a Basil Bernstein.

Quanto a Francine Cicurel, esta investigadora enquadra a comunicação em sala de aula no *género didáctico* (cf. *Ramos, 1996: 20-1* e *M. A. Moreira, 1997: 23)*, considerando, a partir de van Dijk, que se trata de uma situação de *"discurso fechado"* (referido por *Sousa, 1993: 23*), na qual, o professor, enquanto *"funcionário"*, desempenha *"obrigações de serviço"*, tais como: *"informar, estimular a aprendizagem, avaliar, corrigir"* e *"improvisar"* (cf. *Sousa, 1993: 23* e *Vieira, 1988a: 84*). Obrigações ou deveres que F. Cicurel destaca e que se podem contrapor aos papéis do professor que *G. Moreira (1990: 25)* delineia e divide *"into four broad role categories: 1) organiser; 2) instructor; 3) communicator; and 4) resource"*.

Além disso, se por um lado Cicurel caracteriza esta situação comunicativa, em sala de aula, de hermética, por outro admite que possa ter algumas aberturas, entre outras, ao nível da interacção entre alunos[40] e da polifonia enunciativa, esta manifestada *"na presença de fontes e de enunciadores flutuantes" (Bento, 2002: 169)*, que vão conjugando textos institucionais e pessoais.

Da sua obra consta ainda um referente importante para a investigação em IVAL, nomeadamente a noção de "quadro-turma" ou "lugar-turma", espaço social cujas componentes identifica e que *Bento (2002)* recobre, a saber:

- um contrato didáctico[41];
- um canal privilegiado de comunicação;
- um quadro espácio-temporal estabelecido institucionalmente;
- objectivos fixados *a priori*;
- interactantes com posições pré-definidas; e,
- estratégias discursivas para utilizar o sistema códico (cf. *p.169*).

Neste *"lugar de forte existência institucional"* e *"que gera um desenrolar ritualizado" (idem, ibidem)*, os protocolos e as modificações na interacção pedagógica revestem-se de grande importância, matéria que L.

---

[40] *Gonçalves (1996)* aponta as três variantes que Cicurel reconhece, tendo em conta a posição interactiva do aluno e os seus comportamentos linguísticos – cooperação, adopção do *"lugar de 'donador' didáctico"* e *"ruptura temporária do contrato didáctico" (p.93)*.

[41] Contrato que liga *"un locuteur informé transmettant un savoir à un locuteur moins informé que lui et acceptant cette situation"* (cf. Cicurel, 1993: 93 referido por *Bento, 2002: 169*). Isto é, um contrato entre locutores com diferentes papéis conversacionais, pressupondo-se que *"l'un est compétent et l'autre doit apprendre" (idem, ibidem)*.

Dabène e colaboradores não descuram[42]. Pelo contrário, conferem-lhe centralidade, ao afirmar que é determinante nas atitudes dos aprendentes face a um novo saber e a novos meios de lidar com ele e com quem o comunica (cf. *Andrade, 1997: 4*).

Os contributos teórico-referenciais de Louise Dabène, enquadradores dos estudos analisados, não se resumem aos trabalhos que co-elaborou; noutros, focados na aula de LE, contabiliza o facto de o professor locutor não nativo possuir menor margem de manobra linguística, factor que condiciona a sua acção comunicativa, sobretudo quando improvisa (cf. *Araújo e Sá, 2000: 131*). No nosso contexto, português, de ensino e de aprendizagem, por exemplo, do francês LE, porque *"existem competências em outras línguas já adquiridas"*, como alerta *Andrade (1999: 137)*, *"os locutores podem alternar ou misturar mais do que um sistema linguístico (cf. Dabène, 1994: 88; [...])"*. Assim, a LM é um dos sistemas linguísticos convocados, constituindo-se *"como uma forma, ora implícita, ora explícita, de referência ao processo de ensino/aprendizagem da segunda ou terceira línguas (L2, L3) (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992: 39 e seguintes; [...])"* (numa citação de *Andrade, 1997: 16-7*).

Também Leo van Lier, num desvio à linha de influência francesa que tenho vindo a descrever no campo da DL, propõe um critério (de autenticidade) para o ensino e aprendizagem de uma língua, *"que possibilite aos alunos a sua participação e envolvimento em tarefas adequadas e portadoras de sentido"* (cf. *Ramos, 1996: 19*). Não esquecendo que o contexto pedagógico é construído, este atributo pode ser lido na preocupação, sentida recentemente com maior intensidade, em fomentar valores sociais e práticas socializadoras, congruentes, portanto, com uma pedagogia para a cidadania e a sustentabilidade. Porque, nesta construção estão implicados aspectos organizacionais externos e

[42] Esta matéria, por sua vez, estrutura, parcialmente, a reflexão de *Araújo e Sá (1996: 130)*, assegurando-lhe parte do *"pano de fundo conceptual para, mais tarde"*, reflectir *"sobre a adaptação pedagógica"*.

internos à própria aula, ou, nas palavras de van Lier (1988: 166), *"lesson organization thus relies to varying degrees upon these different types of resources, and some examples of their influence are suggested: cognitive; institutional/cultural; methodological; ritual; social context"* (citado por *Gomes, 2002: 22-3*). Como tal, será essencial recolocar na agenda educativa, entre outras, a proposta deste norte-americano de estudar aspectos comunicativos em que graus de iniciativa distintos intervenham (cf. van Lier referido por *Vieira, 1992: 41*).

Deste modo, importa revisitar, no panorama nacional, o trabalho de *Flávia Vieira*, e as respectivas (auto e hetero) revisitações, quanto à *"iniciativa discursiva do aluno" (Vieira, 1992: 30)*, que depende não só das *"três funções discursivas (Vieira, 1992a: 28)"* (em *Gonçalves, 1996: 70*), *"que mais frequentemente se observam" (idem, ibidem)* – solicitar, informar e avaliar –, mas também da sua distribuição assimétrica. Esta assimetria, que contribui para configurar a aula num *"espaço de negociação condicionada" (Vieira, 1992: 27*, em itálico no original, mencionado por *Bento, 2000: 94-5*), está, ainda, presente nos papéis que desempenham professor e alunos (cf. tabela 9), bem como nos respectivos níveis linguísticos.

Antes de esquematizar os temas mais recorrentes, numa síntese dos exemplos apresentados ao longo desta sub-secção, respeitante ao domínio da *DL* (cf. tabela 10), teço, para terminar, algumas considerações finais, como o facto de alguns dos investigadores portugueses indicados constituírem já fontes primárias (como acontece, aliás, com *Castro*, no domínio da *interacção verbal*). Por outro lado, e relativamente ao sub-ponto anterior, as referências parecem estar aqui ainda mais interligadas, não surgindo quase nenhum tópico demarcado de forma restrita. Isto é, parece que os vários assuntos interessam diversos investigadores, conjuntamente, quer ao nível das indagações, quer ao nível das apropriações. Os estudos temporalmente mais distantes parecem dirigir-se ao espectro extenso da Didáctica, enquanto que os mais próximos parecem encaminhar-se para

espectros mais estreitos, incluídos naquele, em particular a DL. Ora, tal poderá corresponder, respectivamente, às fases de "infância" e de adolescência deste campo específico de investigação (cf. Pedro, 1992: 15).

Temas	Fontes primárias	Fontes secundárias
Preocupação em desenvolver um quadro teórico coeso para a Didáctica	- Galisson, Germain, Halté, Dabène, *Andrade & Araújo e Sá*	- *Araújo e Sá (1996: 15)*
A Didáctica reúne 2 intenções (aprofundar conhecimentos e actuar no terreno)	- Galisson, Halté, *Andrade & Araújo e Sá*	- *Araújo e Sá (1996: 737)*
Características da Didáctica: - interdisciplinaridade e transversalidade - dimensão de interface	- *Andrade & Araújo e Sá* - Alarcão	- *Andrade (1997: 9)*
Integração da investigação sobre ensino/aprendizagem na FP	- Galisson, *Andrade & Araújo e Sá*	- *Andrade (1997: 12)*
Comunicação na sala de aula: - situação de discurso fechado - género didáctico - discurso didáctico	- van Dijk - Cicurel - Kramsch; Galisson *et al.*	- *Sousa (1993: 23)* - *Ramos (1996: 20-1); M. A. Moreira (1997: 23)* - *Gonçalves (1996: 66); Ramos (1996: 20-1)*
- "quadro" ou "lugar-turma"	- Cicurel	- *Bento (2002: 169-70)*
O saber-língua é ao mesmo tempo um instrumento e um objecto	- Cicurel, Dabène - *Vieira* - Cicurel, *Vieira*	- *Vieira (1988a: 83)* - *Andrade (1997: 563)* - *Vieira (1992: 27)*

Tabela 10 – Temas e autores referenciados no domínio da DL

2.1.3. SOCIOLINGUÍSTICA

O terceiro referente teórico mais expressivo na investigação portuguesa em IVAL reporta-se ao domínio da *Sociolinguística*, no qual se destaca uma influência marcadamente anglófona. Contudo, neste espaço, e tal como nos dois descritos anteriormente, observam-se, ainda, investidas nacionais, que analisarei depois.

Começando pelo trabalho de Erwin Goffman, dos seus estudos são importadas as noções de *"face"* e de *"figuração"*, respectivamente, por *Bento (2002: 182)* e *Araújo e Sá (1996: 39-40)*. Esta última investigadora veicula, igualmente, a *"concepção teatral da comunicação"*, cuja *"ideia fundamental é a de que o sujeito comunica através das 'identidades*

sociais', ou dos personagens, que se vão construindo na interacção e que funcionam como máscaras de um verdadeiro 'eu' identitário" (idem, ibidem). Goffman cunha ainda dois tipos de interacção, convergente e divergente, que contrapõe, comparando aquela a *"um jogo de sociedade que possui as suas regras constituintes, as suas estratégias, as suas tácticas"* e designando esta pela *"simples presença pontual e fortuita dos participantes"* (cf. *Ramos, 1996: 19*).

Da obra de Henry Widdowson, *Vieira* (*1988a: 49* e *56*), entre outros dos autores meta-analisados, salienta, por exemplo, a capacidade estratégica e a negociação (de sentido)[43]. E, para além disso, dois padrões de poder na sala de aula: *"um poder autoritário, decorrente dos papéis psico-sociais dos interlocutores, potencialmente exercido pelo professor de forma discricionária, e um poder autorizado, legitimado pela sua preparação científico-pedagógica, exercido em função de finalidades pedagógicas, no sentido do sucesso do processo de aprendizagem dos alunos" (idem, 1992: 34)*.

No entanto, o maior contributo para a análise do poder fundamenta-se nas teorias de Basil Bernstein[44], exploradas, no contexto dos estudos em IVAL, sobretudo, por *Alves* que se interessa pela forma como, em sala de aula, *"são criadas, mantidas, alteradas e reproduzidas as relações de poder" (2000c: 2)*. Uma particularidade daquelas teorias reside no facto de permitirem *"articular as características linguísticas e interaccionais dos enunciados com as relações sociais entre os locutores e com os contextos envolventes do contexto pedagógico" (Castro, 1987: 216)*, através de códigos restritos ou elaborados das vozes especializadas dos sistemas educativo e não educativo (cf. *Alves, 2000c: 54, 58* e *2002a: 149*). Assim, configuram a prática pedagógica enquanto construção social (cf. *Coelho, 2001: 43-4*) e

[43] Negociação que *Vieira (1988a)* referencia, como aliás já mencionei, também com base nos trabalhos de Philip Riley e de Claire Kramsch.
[44] Inspiradoras de parte substancial do trabalho de Emília Ribeiro Pedro, ao qual já me referi e que voltarei aqui a referir por ser, também, e recordando, inspirador de grande parte da investigação portuguesa em IVAL.

evidenciam, portanto, que *"a reprodução cultural e a transformação social estão também presentes na constituição do discurso pedagógico" (Gomes, 2002: 28).*

Outro conceito central no trabalho de B. Bernstein é precisamente o de discurso pedagógico, que desdobra em regulador (dominante e relativo às regras de natureza social) e instrucional (integrado no anterior e relativo às regras de ordem discursiva, no qual a delimitação temporal é uma das constantes observáveis, a nível macro) (cf. *Coelho, 2001: 46* e *66*). Discurso pedagógico cujas regras constitutivas aquele autor inter-relaciona hierarquicamente, *"na medida em que as regras de distribuição regulam as regras de recontextualização e estas as de avaliação"* (cf. *Alves, 2001: 92*). Uma situação comunicativa é, também, regulada por regras de reconhecimento e de realização, às quais o princípio interaccional permite aceder, revelando *"características de índole 'temporal'"*, tais como, *"the selection, organization (sequencing), and pacing of communication - oral/written/visual - together with the position, posture, and dress of the communicants (Bernstein, 1981: 343)"* (em *Alves, 2000c: 55*). Num discurso patenteiam-se ainda os *"princípios bernsteinianos de classificação e de enquadramento (cf. Bernstein, 1981)"* (por *Alves, 2000c: 52* ou *Coelho, 2001: 237*); princípios que expõem formas distintas, por um lado, de exercer controlo e, por outro, de distribuir o poder.

A questão do poder é, ainda, resgatada por Penelope Brown & Stephen Levinson (1987), juntamente com a noção de face (cf. Goffman), para a teoria da cortesia verbal que propõem e que ancoram na teoria dos actos de fala de Austin (cf. *Alves, 2000c: 41*)[45]. O trabalho de Brown & Levinson surge, no panorama nacional, quase em exclusivo nos estudos de *Alves*, autora que dele se vai apropriando, em muitos momentos, nos quais vai esclarecendo e confirmando, ou

[45] Esta problemática da cortesia é também referida por Kerbrat-Orecchioni, pois é *"impossible de décrire efficacement ce qui se passe dans les échanges communicatifs sans tenir compte de certains principes de politesse dans la mesure où de tels principes exercent sur la fabrication des énoncés des pressions très fortes (1992: 159-160)"* (em *Bento, 2000: 87*).

simplesmente relembrando, aspectos imprescindíveis para o seu dispositivo de análise, por exemplo, das realizações discursivas ao nível da cortesia verbal (cf. a título ilustrativo, *Alves, 2002a: 147*). Assim, entre aqueles traços essenciais distinguem-se:

- o facto de ao professor lhe ser permitido optar por manifestar o seu poder de forma explícita, efectuando para tal "*Face Threatening Acts*" (cf. Brown & Levinson, referido em *Alves, 2000a: 327-8*, etc.);

- as três variáveis sociológicas – *"social distance"*, *"relative 'power'"* e *"absolute ranking of impositions, in the particular culture"* [46] – que consideram definidoras dos graus de ameaça para a face do interlocutor (cf. *idem*, mencionado por *Alves, 2000c: 92* ou *2002a: 153*);

- o facto de a selecção do conteúdo e do modo de falar do professor terem possíveis implicações na face do aluno, *"por vezes, extremamente negativas, prejudiciais e irreversíveis" (Alves, 2000d: 26)*;

- as duas dimensões, positiva e negativa, da face, característica intrínseca a qualquer pessoa (cf. *Alves, 2001b: 18*);

- a existência de um *"Model Person"* ou locutor modelo, que *Alves (2002a: 152)* faz equivaler, no contexto pedagógico, ao professor;

- a correspondência entre a face de um indivíduo e as suas vontades ou necessidades, as quais P. Brown & S. Levinson (1987) apelidam de *"face wants"* (citado em *Alves, 2002a: 152* e *2002c: 33-4*);

- o facto de a suspensão de enunciado traduzir *"diferentes efeitos perlocutórios na face do aluno" (Alves, 2002c: 33-4)*.

Uma outra dimensão relacional da comunicação, atinente ao afecto e à emoção, ressalta da meta-análise que realizei. A esta dimensão, centrada no falante (professor) e no ouvinte (aluno), aludem Claudia Caffi & Richard W. Janney (1994). Por sua vez, *Bento & Ferrão Tavares (2001)* estabelecem-na, a partir destes autores, enquanto referencial determinante no trabalho por elas

[46] E que *Alves (2002a: 147)* traduz, respectivamente, por *"distância social"*, *"poder do locutor"* e *"grau de imposição dos actos proferidos"*.

desenvolvido (cf. *pp.142-3*). Para os investigadores estrangeiros, que as autoras portuguesas referem, *"as capacidades comunicativas relacionais afectivas estão relacionadas com manifestações linguísticas e não linguísticas" (p.132)*. Ou seja, com *"sentimentos, atitudes e orientações relacionais do locutor em relação ao tópico, ao seu interlocutor e aos seus próprios actos de comunicação em diferentes situações" (idem, ibidem)*.

No contexto nacional, destaca-se a obra de referência de Emília Ribeiro Pedro, que por diversas vezes mencionei, onde a autora explora uma *"análise sociolinguística do discurso na aula"*, tal como *Alves (2000c: 41)* cita, fazendo alusão ao título deste trabalho pioneiro daquela autora. O seu interesse pela prática escolar em Portugal permite-lhe constatar que esta se reveste de desequilíbrios, não só entre professor e alunos (aquele controla a interacção qualitativa e quantitativamente[47]. Mas não só, também entre alunos diferem as intervenções, igualmente, no tipo e na frequência (cf. *Castro, 1989: 24-5*), manifestando-se assimetrias.

Deste trabalho de E. R. Pedro, *Alves* retira outro princípio teórico orientador para o seu próprio trabalho, indicando-o já em *1999a*, no início da sua investigação em IVAL, para postular o seguinte: *"da mesma forma que aprende um conjunto de conhecimentos académicos, [o aluno] aprende como é realizada a distribuição do poder e a hierarquia dentro da sala de aula" (pp.68-9)*.

A finalizar a apresentação dos referentes enquadradores no domínio da *Sociolinguística*, remeto para o trabalho de Ana Maria Domingos e colaboradoras, autoras que reinterpretam, no âmbito da teoria bernsteiniana, os princípios de classificação e enquadramento, do ponto de vista da ocupação espácio-temporal. Nas suas (re)leituras, estas investigadoras detêm-se, por um lado, sobre os espaços e os objectos que os ocupam, e, por outro, sobre os discursos e os

[47] cf. *Castro (1989: 23)* que se auto-refere, convocando o seu trabalho de *1987*, por ter observado o mesmo fenómeno, ainda que apenas em aulas de LM e num outro nível de escolaridade, mais avançado.

agentes que os preenchem (cf. *Coelho, 2001: 64-5*). Perante estes inibidores ou potenciadores comunicativos, espaço e tempo, pode afirmar-se que *"uma vez mais deparamo-nos com a presença da acção reguladora exercida pelos princípios de classificação e de enquadramento: o primeiro presidindo à selecção dos conteúdos e sua distribuição por idades/anos de escolaridade; o segundo controlando temporalmente a forma da comunicação" (Coelho, 2001: 67)*.

Porém, a participação está também condicionada pelas já mencionadas regras de reconhecimento (cf. Bernstein), que o princípio de classificação define, *"explicitando '... que significados podem ser legitimamente associados e que relações referenciais são privilegiadas ...' (Domingos, Barradas, Rainha e Neves, 1986: 256)"* (citado em *Alves, 2002a: 148*).

Termino com a esquematização dos articuladores temáticos e quadros teóricos correspondentes, como tenho vindo a fazer, ao percorrer os domínios demarcadores dos estudos portugueses em IVAL, para avançar, num retomar de balanço, e continuar.

Temas	Fontes primárias	Fontes secundárias
Face	- Goffman - Brown & Levinson	- *Araújo e Sá (1996: 39-40); Bento (2002: 182)* - *Alves (2001b: 18)*
Poder: - distribuição - *autoritário* e *autorizado* - do locutor - relações e reprodução	 - Pedro - Widdowson - Brown & Levinson - Bernstein	 - *Alves (1999a: 68-9)* - *Vieira (1992: 34)* - *Alves (2000c: 92 e 2002a: 153)* - *Alves (2000c: Resumo; 2, 41, 98, 194-5 e 2002a: 147)*
Principio de classificação	- Bernstein - Domingos *et al.*[48]	- *Alves (2000c: 52, 58; 2000d: 26-7; 2002b)* - *Coelho (2001: 64); Alves (2002a: 148)*
Principio de enquadramento	- Bernstein - Domingos *et al.*[49]	- *Alves (2000c: 52; 2000d: 93; 2002a: 149)* - *Coelho (2001: 64)*

Tabela 11 – Temas e autores referenciados no domínio da sociolinguística

[48] Note-se que esta fonte já é secundária em relação a Bernstein, mas é primária em relação a alguns dos autores analisados.
[49] Ver nota de rodapé anterior.

2.1.4. CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

O domínio das *Ciências da Linguagem* é, sem dúvida, um território amplo que pode incluir, de forma não exclusiva, áreas diversas, como a Linguística Interaccional ou a Sociolinguística (esta que acabei de abordar, autonomamente, pela relevância que os seus referentes teóricos assumiram), e a Filosofia ou a Psicologia da Linguagem (ambas a considerar neste item). Assim, no enquadramento da investigação analisada, sobressaem, em particular, os nomes de John L. Austin e de Paul Grice, associados à Filosofia da Linguagem, distinguindo-se, na Linguística Interaccional, o de Catherine Kerbrat-Orecchioni, e, na Psicologia da Linguagem, os de Deborah Tannen e de Patrick Charaudeau. Dos respectivos trabalhos, saliento ao longo dos parágrafos seguintes, os aspectos mais significativos para os investigadores portugueses no âmbito dos seus estudos em IVAL.

Neste contexto, a obra de J. L. Austin constitui uma referência obrigatória, em quase todos os trabalhos estudados. A questão da "*ilocução*", por exemplo, é incontornável – "*o dizer como fazer pode ser entendido de três modos (Austin, 1962): no sentido em que ao realizar um enunciado se produzem sons, palavras (acto locutório), no sentido em que se efectua um acto com uma determinada intenção (acto ilocutório), no sentido em que se produzem determinados efeitos sobre quem ouve (acto perlocutório)*" (*Castro, Vieira & Sousa, 1991: 346-7*). Aquele autor defende, ainda, que esta tripla significação co-existe em todos os enunciados dos locutores e, portanto, nas suas acções específicas (cf. *Ramos, 1996: 41*).

Da obra de P. Grice surge uma outra referência inevitável, relativa ao princípio de cooperação (comunicativa) – referido por *Castro (1985: 280* e *1998b: 243-4)*, *Sousa (1993: 52)*, *Ramos (1996: 126)*, *Coelho (2001: 43)*, *Gomes (2002: 66)*, etc. –, cujas máximas constituem igualmente referências

indispensáveis[50]. *Vieira (1988a)* refere este princípio e as respectivas máximas conversacionais para convocar a importância do aspecto relacional na interacção que, *"parece estar essencialmente em jogo no processo de negociação" (p.58)*. Interacção, que, independentemente do seu tipo, oral ou escrito (cf. a título ilustrativo: *Sousa, 1989*), se constitui sobre a cooperação comunicativa. Esta definida *"por Grice (1975) como princípio gerador do carácter não arbitrário da sequência dos enunciados na comunicação" (Castro, Vieira & Sousa, 1991: 346)*, no pressuposto de que *"se estabelece entre os indivíduos envolvidos um 'acordo tácito' quanto ao decorrer da interacção" (Sousa, 1993: 52)*. Ainda *"tendo por referência, Grice (1975)"*, *Sousa (1993)* propõe a *"regra 'responde sempre que te perguntarem' [...] como uma das máximas de cooperação em contexto pedagógico" (p.84)*.

Aos trabalhos de C. Kerbrat-Orecchioni estão associados vários aspectos, entre os quais a assimetria. Em contexto pedagógico, a assimetria *"deriva da autoridade do professor, no seu poder como especialista, transmissor e avaliador"* (cf. *Alves, 1999a: 66* e *2000a: 326*). Poder que evidencia a *"sua supremacia" (Alves, 1999a: 68)* e caracteriza o *"seu papel distinto" (Alves, 2000c: 29)*, reflectindo-se no seu discurso, ao monopolizar a palavra, ao efectuar a maioria das perguntas ou 'initiations' (cf. Mehan) e ao avaliar (direito que lhe é exclusivo). No 'IRF cycle' (cf. Mehan), este papel específico é, pois, um papel *"de poder, de hierarquia, de domínio (cf. C. Kerbrat-Orecchioni, 1996: 45)"* (citado em *Bento, 2002: 171-2*)[51]. Um domínio que se manifesta igualmente através de *"taxemas ou relacionemas verticais"*, e que, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (1996: 46), incluem os *"comportamentos vestimentares"*,

[50] Máximas de *"quantidade"*, *"qualidade"*, *"relação"* e *"modo"* (cf. *Vieira, 1988a: 58*). A estas *Castro (1987)* acrescenta uma quinta máxima, que chamou de *"distribuição"*, caracterizando-a através dos axiomas: *"para falar deve aguardar que o outro termine a sua intervenção"* e *"deve falar quando é solicitado a fazê-lo" (pp.26-7)*.

[51] Aquele ciclo, como já foi referido, é controlado o professor, uma vez que tende a monopolizar o primeiro e o terceiro elemento desta estrutura de trocas verbais. Este sistema, de "tours", é violado se o processo de tomada de vez não for respeitado. Isto é, se houver sobreposição de enunciados (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1992 em *Gomes, 2002: 237*), verificando-se, então, *"a intrusão de um enunciado num espaço interactivo ocupado por outro" (idem, ibidem)*.

bem como *"a organização do espaço comunicativo, as posturas, o jogo de olhares, a intensidade vocal e o tom utilizado"* (cf. *Bento, 2002: 181*). Assim, estes e outros elementos para-verbais constituem indicadores de afecto e *"vecteurs privilégiés pour l'expression des émotions"* (*idem, ibidem* citado por *idem: 176*).

Nos eixos reguladores das interacções verbais, cuja base é o acto de fala (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1990 em *Ramos, 1996: 46-7*), o professor ocupa, em ambos, previsivelmente, uma *"posição hierárquica superior" (Alves, 1999a: 68)*. Há autores que sustentam na teoria que analisam e na prática que observam a seguinte afirmação: em contexto de sala de aula, os papéis sociais e discursivos são pré-estabelecidos (cf. entre outros, e para além dos já referidos, *Alves, 2000a: 326*). Ou seja, no eixo vertical (estruturador das relações interpessoais), o professor situa-se num lugar ímpar, e, no eixo horizontal (organizador da distância ou proximidade social), num posicionamento afastado (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1992 em *Alves, 2000c: 6*; *Bento, 2000: 87*; *Gomes, 2002: 79*; etc.). Este estatuto de autoridade é, também, confirmado nas formas de tratamento em sala de aula, traduzindo a utilização não recíproca do pronome pessoal 'tu' uma relação entre dissemelhantes (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1992 mencionado por *Alves, 2000b: 96* e *2000c: 18*). Contudo, apesar desta preponderância do professor sobre o aluno, *Bento (2000)* alerta, ainda a partir de Kerbrat-Orecchioni, para o facto de este não ser *"um elemento passivo, pelo contrário ele participa na interacção, indirectamente e também directamente por intermédio de reguladores, na construção do discurso do emissor" (p.100)*.

Relativamente ao trabalho de Deborah Tannen, no quadro teórico da IVAL, este não é tão referido como os dos autores anteriores, dele distinguindo-se, apenas, no estudo de *Bento & Ferrão Tavares (2001)*, as marcas de envolvimento e a forma e automaticidade das repetições.

Segundo estas investigadoras portuguesas, *"D. Tannen expõe de uma forma explícita a relação entre formas linguísticas e envolvimento ao referir-se a três estratégias linguísticas, ou seja, 'systematic ways of using*

language' (1996: 15), que considera serem marcas de envolvimento" (Bento & Ferrão Tavares, 2001: 138). A estas referem-se "*muito sumariamente*", enumerando-as: "*1. repetição de fonemas, palavras e expressões nas tomadas de palavra e entre tomadas de palavra; 2. discurso indirecto, para o qual [Tannen] considera diálogo construído uma mais apropriada designação; 3. uso de visualização" (idem, ibidem).*

Quanto às repetições, D. Tannen sugere que, numa conversa, podem ser actualizadas mediante auto e hetero-repetições; em ambos os casos pode ocorrer automaticidade (cf. *Bento & Ferrão Tavares, 2001: 139-40*).

Já o trabalho de Patrick Charaudeau surge sobretudo no estudo de *Araújo e Sá (1996)*, que a ele se refere invocando os episódios interactivos *(p.74)* e a actividade de adaptação (verbal) *(pp.85-6)*. Numa referência precedente, que relaciona com as "personagens" ou "identidades sociais" (cf. Goffman), através das quais o sujeito comunica, *Araújo e Sá (1996)* explica que Charaudeau as vai definindo na interacção para "*criar relações intersubjectivas de identidade e de poder, pela legitimação dos indivíduos que as sustêm" (pp.39-40)*. Ainda, na perspectiva daquele investigador da escola francófona, que também *Andrade (1997)* cita, em contexto pedagógico, "*a um contrato de aprendizagem alia-se um contrato de comunicação*", isto é, cria-se "*uma relação obrigatória entre a interacção e a aquisição" (p.117)*.

Note-se, antes de concluir, que as referências neste domínio se encontram pouco articuladas, aparecendo, sobretudo, pontualmente e não na totalidade dos estudos em que são explicitadas, razão pela qual não apresento aqui nenhuma tabela que as relacione. Do mesmo modo, não aparecem referências nacionais que aqui justifiquem ser retomadas.

Desta forma, prossigo, no ponto seguinte, com a súmula da articulação dos quadros teóricos convocados nos vários domínios sistematizados em IVAL e que a meta-análise dos trabalhos estudados sugeriu.

2.2. ARTICULAÇÃO DOS QUADROS TEÓRICOS

Ao longo da sub-secção anterior aprofundei cada domínio teórico e referencial, ao mesmo tempo que ia tecendo o pano de fundo que serve a investigação portuguesa em IVAL. Como foi expresso, neste cenário actuam, em diferentes planos ou domínios, singularidades, exemplos que não esgotei, numa tentativa de preencher um quadro conexo sem o saturar[52]. Deste quadro transparecem, assim, trabalhos de investigadores, nacionais e estrangeiros, que se distinguem individual ou colaborativamente, numa mesma área disciplinar[53] contextualizada na investigação meta-analisada[54].

Por outro lado, assinalei ainda elos de ligação entre temas e referentes, que se encadeiam de forma coesa (cf. tabelas 9 a 11). No entanto, estes vínculos não se limitam a um único domínio, registando-se cruzamentos em vários, como se pode agora observar (neste sub-item, 2.2., e, mais especificamente, na tabela 12). Aliás, esta constatação vai ao encontro da afirmação que *Andrade (1997)* manifesta, logo nas páginas iniciais do seu trabalho, ao admitir que, naquele estudo, *"dificilmente encontraremos [...] quadros teóricos puros que não estabeleçam pontes com outros teóricos, construídos no âmbito de outras disciplinas" (p.9).*

Domínios	**Referentes**	**Fontes**
Interacção Verbal **+** Sociolinguística	▪ *Castro* **+** Pedro ▪ Searle **+** (Bernstein, Brown & Levinson)	▪ *Alves (2000c: 2)* ▪ *Alves (2002a: 147)*
Interacção Verbal **+** Ciências da Linguagem **+** Sociolinguística	(Riley, Searle, *Castro*) **+** Austin **+** Pedro	*Coelho (2001: 37-8)*
Interacção Verbal **+** DL	(Riley, *Castro*) **+** (*Andrade, Araújo e Sá*, Cicurel, Dabène, Germain, Halté, Kramsch, van Lier, *Vieira*)	*Andrade & Araújo e Sá (2002: 19-20)*

Tabela 12 – Articulação entre alguns referentes dos domínios em IVAL

[52] No entanto, convoquei os exemplos mais representativos, tendo em conta o enfoque assumido como pressuposto de partida, designadamente, para relembrar, a articulação entre interacção verbal, ensino-aprendizagem de línguas e FP (de línguas), inicial ou contínua.
[53] Que, por sua vez, pode já resultar da junção de outras; é o caso da Sociolinguística.
[54] Isto porque noutros contextos os trabalhos dos investigadores aqui referidos podem estar associados a outras áreas ou domínios disciplinares.

A leitura desta tabela sugere que a *Interacção Verbal* é o articulador privilegiado das áreas disciplinares que constituem o enquadramento dos estudos analisados, aliás como também já era visível na figura 11. Neste contexto, estes domínios, de cariz distinto e considerados separadamente, complementam-se e co-existem. Assim, as fronteiras criadas esbatem-se, pois não são encaradas como demarcações fixas, mas, antes, resultam de indícios assumidos, em parte, pelos investigadores analisados, os quais reconhecem algumas das proximidades científicas referidas, e que, sem dúvida, facilitaram, ou melhor, orientaram a organização e apresentação dos vários contributos teóricos e referenciais. Do mesmo modo, estes autores reconhecerão, certamente, neste enquadramento geral, se não todos pelo menos alguns dos enquadramentos particulares, que constam nos seus estudos, configuradores daquele quadro teórico-referencial global. A título ilustrativo, corroboro esta afirmação com as palavras de *Alves (2000c: 41)*, num balanço que faz dos seus referentes.

"Na consecução desta investigação teremos como fundamentos teóricos os modelos de Mehan (1979) e de Sinclair (1982), e os contributos de Castro (1991) para a interpretação e estruturação e organização do discurso pedagógico; os trabalhos de Pedro (1992) ancorados na análise sociolinguística do discurso na aula; a teoria de Bernstein (1981) na análise da reprodução das relações de poder; e a teoria de Brown e Levinson (1987), fundamentada na teoria dos actos de fala de Austin (1986) e Searle (1976), para a análise das fórmulas de cortesia. Teremos como orientação primeira e como suporte básico a teoria dos actos de fala, seguindo a taxonomia de Searle."

Poderia, ainda, convocar as palavras de *Castro (1987: 5-6)*, *Vieira (1988a: 98 e 106)*, *Bento (2000: 74 e 76)*, ou citar novamente *Araújo e Sá (1996: 33)* que, "*com outros autores*", qualifica o quadro deste seu estudo "*de 'etno-psico-sociológico', na ausência imediata de outra expressão mais abrangente (cf. [...] Charaudeau, 1991; [...] Kerbrat-Orecchioni, 1990; [...] Vion, 1991, 1992)*".

Uma outra observação que a tabela 12 sugere, avançada em análises exploratórias anteriores (cf. Cardoso, 2004 e Cardoso & Alarcão, submetido a publicação), diz respeito às abordagens teórico-referenciais predominantemente adoptadas. De facto, verifica-se que os estudos dos investigadores ligados à UM tendem a privilegiar uma perspectiva linguística, enquanto que os autores associados à UA optam normalmente por uma perspectiva didáctica[55].

Embora *"situados em perspectivas diferentes"*, tal como *"os estudos de Bellack et al., Mehan, Sinclair e Coulthard"*, que, entre outros, lhe servem de ancoragem, todos os trabalhos estudados partilham um objectivo comum, analisar a IVAL. Isto é, dito de outra forma, *"analisar o modo como a aula se estrutura, a partir da análise das contribuições do professor e dos alunos ao nível da interacção" (Vieira, 1988a: 114)*.

Assim, se por um lado assinalo dissidências, procuro também encontrar *"coincidências teóricas e metodológicas"* neste quadro *"plurifacetado, integrativo e global" (Araújo e Sá, 1996: 33)*, independentemente da *"perspectiva orientadora da análise" (Sousa, 1998b: 223-4)*.

Estando apresentadas convergências e divergências teóricas, volto-me para as metodológicas que, a seguir, detalho, no sentido de completar este quadro da investigação meta-analisada.

[55] Esta dualidade regista-se a outros níveis; "por exemplo, estes últimos debruçam-se sobre a interacção verbal em aula de língua estrangeira, enquanto que os primeiros se detêm na interacção verbal em aula de (português) língua materna" (Cardoso, 2004: 280).

3. METODOLOGIAS

A *metodologia* pode ser considerada um incontornável em qualquer tipo de investigação, embora este vocábulo pareça já não ser tão consensual quanto às acepções que se lhe associam. A nível teórico assinalam-se algumas distinções, como as que R. Bisquerra (1996) regista entre metodologia, método e técnica, neste seu *guía práctica* dos *métodos de investigación educativa*. São distinções prudentes porque "en la práctica hay casos concretos en que cuesta discernir si se trata de una técnica o si es un método" (p.55).

Mas, ocupou-me uma outra dificuldade, que julgo anterior e que também me aconselhou prudência na escolha do sentido a adoptar. De facto, partindo do pressuposto de que a investigação nacional estudada não se desviaria desta premissa inicial, o que me levou a incluir no instrumento de análise categorias respeitantes à metodologia, campo igualmente representado no meta-modelo de análise do conhecimento (cf. figura 2), desconhecia *a priori* como eram configurados os espaços metodológicos daquela investigação. Assim, optei por uma designação ampla, entendendo metodologia como "the overall research design" (Anderson & Burns, 1989: 85 citado em Vieira, 1998: 143).

Neste contexto, as componentes metodológicas que tentei identificar nos trabalhos analisados foram, por um lado, as *metodologias de investigação*, enquanto grandes opções paradigmáticas, numa contextualização preparatória dos *procedimentos metodológicos*, que as operacionalizam; por outro lado, os *participantes na investigação* portuguesa em IVAL e, numa visão holística da mesma, a *classificação dos estudos* respectivos, em função dos participantes e dos modos como estes gerem a investigação. Cada componente constitui-se no mínimo em duas questões, cuja formulação explicito:

- *referencialidade* – Que desenhos metodológicos foram delineados? Sob que concepções?

- *operacionalização* – Como é que estes desenhos foram concretizados? Que materialização foi seguida?

- *autores e actores* – Quem são? Que funções desempenham?

- *género* – Quais são os tipos de investigação, tendo em conta a função dos participantes? Com que parâmetros foi feita esta selecção?

Estas são, portanto, as perguntas a explorar nesta secção (estruturando-a simultaneamente), e para as quais procurarei, então, encontrar respostas.

3.1. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Neste sub-item, terei como preocupação principal determinar os modos como os autores portugueses têm definido os seus processos de investigação, isto é, de que maneiras têm traçado os seus planos ou projectos de trabalho em IVAL. A forma do plural é invocada conscientemente, pois atendendo aos objectos de análise que delimitam, é de supor que, tal como *Andrade (1997)*, também os restantes investigadores nesta área se sirvam de múltiplas metodologias e não apenas de uma. Assim, creio que outros se revejam nas suas palavras, quando afirma, que,

> *"Em síntese, dada a complexidade e a multiplicidade de factores que determinam o nosso objecto de estudo, o posicionamento metodológico adoptado não poderia deixar de ser híbrido, arriscando-se a interpretar estudos vários, desde a Linguística à Didáctica, passando por disciplinas como a Psicologia Cognitiva, a Pragmática, a Sociolinguística, a Etnografia da Comunicação, as Ciências da Educação ou a Tradutologia, em função de uma vontade de maximizar a nossa capacidade de interpretação do que se passa no contexto educativo português, quando está em causa o processo de ensino/aprendizagem do FLE" (idem: 9).*

Com a convicção de que nesta e noutras áreas científicas se assiste cada vez mais à inexistência de uma metodologia única, aliás, tal como confirmei na realização deste trabalho (ver, igualmente e a título ilustrativo, Lincoln & Guba,

2000: 163-188), interrogo-me acerca de qual será o "espectro metodológico" ou "espacio multidimensional" (Bisquerra, 1996: 70) dos estudos meta-analisados e que "serie de ejes factoriales" (*idem, ibidem*) nele se privilegiam.

Uma primeira observação remete para a nebulosidade que envolve este espectro, já que em ¾ do *corpus* analisado, o que equivale a 33 dos 44 estudos que o compõem, a explicitação da metodologia permanece encoberta. Num estudo sobre "A recente investigação em Didáctica das Línguas Estrangeiras em Portugal", Canha & Alarcão (2003) são, identicamente, confrontados com uma "expressiva percentagem de trabalhos que, nos dois períodos [que consideram, 1983-1990 e 1991-1998], não incluem a explicitação da metodologia usada" (p.511). Para ambos, esta ocorrência "poderá ser reflexo da juventude do percurso de afirmação epistemológica da disciplina Didáctica, reflectida numa certa instabilidade terminológica que parece confirmar a fase de maturação que se atravessa" (idem, ibidem). Admitindo que se vive uma etapa de transição, preparatória de um estádio de consolidação, é possível antecipar que se espelhem, e se espalhem, momentos de indefinição e de insegurança, os quais pouco ou nada se coadunam com posicionamentos paradigmáticos claros e comprometidos. *Araújo e Sá (1996)* fala numa *"posição de alguma fragilidade"*, decorrente das *"abordagens de tipo etnográfico e etnometodológico"* (que subscreve), *"por serem perspectivas de trabalho ainda em construção, minoritárias e que exigem um constante diálogo interdisciplinar" (p.23).* Creio ainda que o viés (das exigências) de publicação possa ser outra explicação para estas ausências, de explicitação da metodologia utilizada, dado que se reconhecem constrangimentos desta ordem, na própria construção dos textos, impulsionadores da inserção de determinados assuntos em detrimento de outros. Com efeito, num artigo de poucas páginas, alguns investigadores talvez ponderem acerca da relevância a conceder a certos aspectos do seu trabalho e sejam levados a concluir que nem todos poderão ser retidos, ficando, inevitavelmente, uns de fora.

Realmente, pela leitura da tabela 13, a seguir representada, comprova-se que apenas num número ínfimo de publicações (4 num total de 32) e em pouco mais de metade das provas académicas (7 num total de 12) a referência à

metodologia de investigação não é excluída. Perante esta constatação, pode presumir-se que o lugar da metodologia se constrói por excelência em estudos de âmbito e natureza mais abrangentes, sendo assumido com maior incidência nos discursos que os traduzem. Para além disso, a preocupação com a explicitação da metodologia, à excepção da dissertação de mestrado de *Vieira* que data de *1988*, se revela particularmente recente, sendo concomitante com o período mais fértil na realização de investigação em IVAL (e que como já tive ocasião de mencionar vai de *1996* a *2002* inclusive). Pode, ainda, constatar-se que tende a estar relacionada com os trabalhos dos investigadores da escola de Aveiro, ressalvando-se igualmente um exemplo, desta vez respeitante à dissertação de mestrado de *Gomes*, de *2002*.

PROVAS ACADÉMICAS	Dissertação Mestrado	5	^*Bento (2000)*; *Gonçalves (1996)*; *Gomes (2002)*; *^*Ramos (1996)*; *Vieira (1988a)*
	Tese Doutoramento	2	*^*Araújo e Sá (1996)*; *^*Andrade (1997)*
PUBLICAÇÕES	Livro	1	*^*Andrade & Araújo e Sá (2002)*
	Capítulo de Livro	1	*Almeida et al. (1995)*
	Artigo em Actas	1	**Andrade (1999)*
	Artigo em Revista	1	*Bento (2002)*

Tabela 13 – Estudos em IVAL nos quais a metodologia é explicitada

Nos onze estudos em que a metodologia é explicitada, esta surge por referência a duas correntes[56]. E, segundo "ênfases distintas nos parâmetros que definem as duas perspectivas mais significativas da investigação educacional" (Vieira, 1998: 145), uma de cariz quantitativo e outra qualitativa[57]. Nos (cinco) trabalhos assinalados na tabela 13 com um asterisco (*), é explicitado que ambas as correntes se conciliam; nos (quatro) assinalados com um acento circunflexo (^), é explicitado que se conciliam pelo menos duas vertentes de cariz qualitativo, que assim adquire maior relevância (em comparação com a corrente quantitativa).

[56] As palavras dos próprios investigadores alternam entre "abordagem", "índole", "orientação" e "perspectiva". Esta variação poderá reflectir "as divergências entre autores quanto à identificação dos paradigmas, embora nalguns casos sejam mais terminológicas do que conceptuais" (Vieira, 1998: 145; na mesma página cita, a propósito, obras onde se aprofundam "diferentes perspectivas e nomenclaturas relativamente aos paradigmas da investigação educacional").

[57] cf. Bisquerra (1996), autor que aponta o primado destas duas perspectivas, precisando que "de hecho, en el sistema clasificatorio que sigue la mayoría de métodos comparte principios con alguna de las dos corrientes" (p.60).

Em quase todos eles se identificam dimensões da esfera qualitativa[58], com um pequeno destaque para duas destas, as de tipo *etnometodológico* e *descritivo*. O gráfico 8 (infra) representa as outras dimensões desta esfera, nomeadamente, orientações de tipo *interpretativo*, *estudo de caso*, *etnográfico* e *construtivista*.

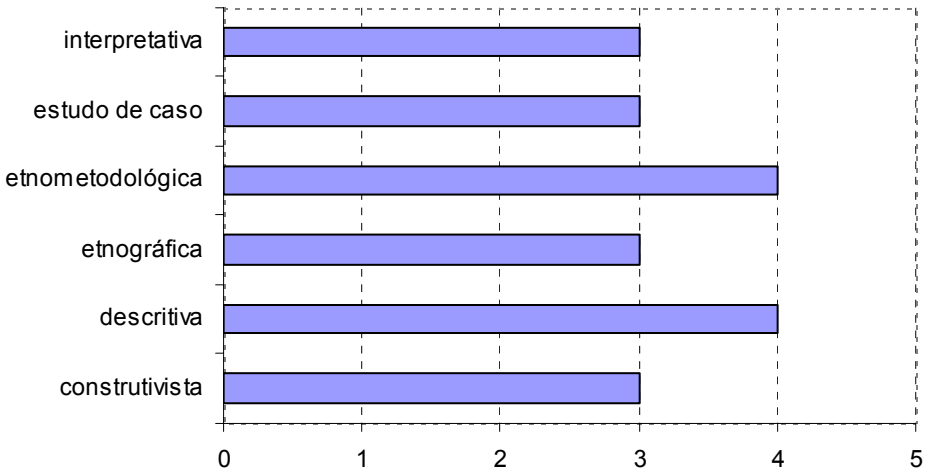


Gráfico 8 – Metodologias qualitativas: distribuição por tipo

Em termos gerais, face a estas opções metodológicas, pode aceitar-se que as preferências propendem sobre as "*palavras* (narração) como meio de acesso e representação do conhecimento" (Vieira, 1998: 146). Ou, retomando novamente o dizer de *Andrade (1997)*, evidencia-se, sobretudo, a *"capacidade de interpretação do que se passa no contexto educativo português" (p.9)*. Interpretação que se torna indispensável à compreensão deste contexto, nas suas complexidades diversas, algumas das quais são tomadas enquanto objecto de análise – é o caso da IVAL. De forma coerente, na análise de um objecto específico como este, sugere-se a valorização da interpretação porque se distancia de uma concepção meramente quantitativa de ciência, cujo "objetivo de la investigación consiste en establecer relaciones causales que supongan una explicación (ErklÂren) del fenómeno" (Bisquerra, 1996: 56), insuficiente, contudo,

[58] Constituindo, de novo, excepção o estudo de *Gomes (2002)* que apenas explicita a esfera quantitativa.

para alcançar entendimentos o mais completos possíveis destas situações educativas.

3.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os desenhos metodológicos, uma vez definidos, são postos em prática através de meios (métodos e técnicas referentes a um âmbito, respectivamente, mais geral e particular) que importa conhecer. Neste ponto, pretendo ver, portanto, como os autores portugueses analisados os concretizam.

Ao procurar os caminhos que estes investigadores seguiram para atingir as finalidades por eles projectadas, fui verificando que se trata de um aspecto ao qual, penso, conferem bastante importância. Isto porque, se poucos são aqueles que explicitam o(s) tipo(s) de metodologia que seleccionam, em contrapartida, muitos são os que aludem, por vezes com grande pormenor, aos procedimentos metodológicos de que se servem. De facto, a proporção é agora inversa: neste caso, só em oito documentos não encontrei qualquer apontamento explicativo do ou dos rumos que conduziram à actualização dos processos de investigação[59].

Assim, na quase totalidade dos trabalhos em IVAL, constatei, ainda, que, relativamente ao "conjunto de procedimientos que sirven de instrumento para alcanzar los fines de la investigación" (Bisquerra, 1996: 55), detalhe e diversidade aparecem aliados. Como expõem Tavares & Brzezinski (1999: 25), a propósito da construção do conhecimento profissional,

"a perspectiva, hoje, é já substancialmente diferente. Sem deixar de ser rigorosa, a objectividade é mais subjectiva, a mensurabilidade, a medida é menos quantitativa e mais qualitativa e, por isso, os métodos terão que ajustar-se a esta realidade, ou seja, ser mistos ou de abordagem múltipla. Por outras palavras, aproximam-se de uma concepção que parece ajustar-se mais à complexidade da realidade dos sujeitos, dos objectos, das relações, dos acontecimentos, quantitativa e qualitativamente num movimento em espiral

[59] Todos textos publicados: *Alves (1999b)*; *Castro (1989* e *1998a)*; *Castro, Vieira & Sousa (1991)*; *M. A. Moreira (1997)*; *Sousa (1998a)*; *Vieira (1988b* e *1992)*.

que, […], constitui uma das metáforas mais expressivas para a traduzir e comunicar de modo adequado."

Sob esta perspectiva, que acomoda, igualmente, a construção do conhecimento didáctico, e, aliás, os "modos contemporâneos de produção de conhecimento" (Geraldi, 2004: 605), foi-se abrindo um leque de possibilidades, deixando transparecer uma sensação de pulverização. No entanto, a meta-análise (também) permitiu dissipá-la, pois os procedimentos que pareciam inicialmente apontar em direcções dispersas, foram sendo atraídos para 5 núcleos categoriais, macro, discriminados infra, na tabela 14.

Procedimentos metodológicos		
Id.	**Tipo**	**Total**
1.	Procedimentos Preparatórios	26
2.	Recolha de Dados	43
3.	Processamento e Organização de Dados	46
4.	Análise de Dados	56
5.	Procedimentos Subsequentes	7

Tabela 14 – Tipos de procedimentos metodológicos explicitados

Estes núcleos, que, de forma concisa, sintetizam a multiplicidade dos procedimentos referidos, decorrem de etapas situadas (linearmente, ou não) no desenvolvimento de cada estudo. Naturalmente, nem todos os estudos adoptam todas estas fases, podendo a sequencialidade apresentada ser interrompida e/ou repetida em pelo menos um momento. Mas, talvez mais interessante do que contabilizar as ocorrências por tipo de procedimento, seja caracterizar as várias unidades sub-categoriais que incluem e que lhes deram origem.

3.2.1. PROCEDIMENTOS PREPARATÓRIOS

Os *procedimentos preparatórios*, tal como o próprio nome indica, dizem respeito à(s) primeira(s) fase(s) da investigação.

Nesta etapa preliminar, por um lado, salienta-se a concepção de instrumentos, propostas de actividades ou projectos de formação (inicial ou contínua) [60]. E, por outro, a formação de grupos (experimentais e de controlo), a realização de inquéritos (por questionário e/ou entrevista) e a constituição de *corpus* de análise[61].

Os instrumentos podem ser de observação e recolha ou análise de dados. Por exemplo, *"uma grelha de observação" (Gonçalves, 1996: 108* e *1999: 133)*; *"grelhas construídas progressivamente referentes ao perfil do professor de línguas" (Almeida et al., 1995: 98)*, diários de bordo (individuais) e grelhas de avaliação colectiva das representações/teorias subjectivas dos professores quanto à sua prática profissional (cf. *idem: 98-9*); ou, *"um instrumento de análise" (Araújo e Sá, 2000: 124)*.

De modo semelhante, os *corpora* constituídos na investigação analisada são heterogéneos e dependem, igualmente, em larga escala, das especificidades dos estudos e dos respectivos contextos. Todavia, pode indicar-se um traço (geral) de homogeneidade – se se considerar que são compostos por um conjunto de aulas (de línguas). Porém, estas podem ser aulas de LM ou de LE; de um ou de vários níveis de ensino; de uma única turma, do mesmo professor, ou não; e, tendo sido observadas na mesma escola ou em várias. Por vezes são registos que derivam (em parte) de *corpora* anteriores, ou seja, são revisitações de registos constituídos noutros estudos; o *corpus* linguístico de *Castro (1987)* é rentabilizado pelo mesmo investigador, num trabalho seu posterior, por exemplo, em *Castro (1998b)*.

---

[60] Actividades preparadas por *Gomes (2002)*, para os seus alunos que as desenvolveram em trabalho de grupo (cf. *p.270*).
E, projectos de formação inicial de professores, como o de *Andrade & Araújo e Sá (2002: 15)*, o qual foi *"desenvolvido no ano de Prática Pedagógica da Licenciatura em Ensino de Português-Francês da Universidade de Aveiro"*.

[61] *Almeida et al. (1995)* formaram dois grupos experimentais e quatro grupos de controlo, cuja composição variou entre 3 e 4 estagiários, os sujeitos do projecto de que neste estudo dão conta.
O inquérito por questionário que *Gomes (2002)* elaborou, *"sobre as atitudes para com a disciplina"* de Português, foi *"respondido [pelos seus alunos] na fase preparatória da recolha do corpus" (p.55)*.
Também *Andrade & Araújo e Sá (2002)* utilizaram inquéritos, que aplicaram *"com a ajuda de questionários e entrevistas, para a caracterização externa e interna do contexto da investigação, de tal modo que cada situação escolar pudesse constituir um caso particular a estudar em profundidade" (pp.26-7)*.

3.2.2. RECOLHA DE DADOS

A *recolha de dados* diz respeito ao cumular de informação, necessária para melhor se conhecer um determinado objecto; objecto (neste caso, a IVAL) que se pretende estudar parcelar ou globalmente, com maior ou menor pormenor.

Nos estudos empíricos esta informação tende a materializar-se por meio de uma observação, directa ou indirecta, participante ou não participante, do terreno onde o objecto está implantado (contextos educativos, formais, de ensino e aprendizagem de línguas). Por isso, alguns dos autores analisados falam em trabalho de campo[62], no qual se observam, então, aulas[63], os professores que as leccionam[64] e os seus discursos[65]. Gravam-se, ainda, não só as aulas[66] e os seminários[67] (em especial nos trabalhos com preocupações na área da FP), mas também as trocas verbais que aí decorrem[68].

Para além destes procedimentos, e da aplicação dos instrumentos (de observação e recolha) concebidos anteriormente, em alguns estudos são, adicionalmente, recolhidos materiais complementares, dos quais constam

---

[62] cf. Entre outros, *Gonçalves (1996)*.

[63] De LM – cf. *Castro (1985)*, *Sousa (1989* e *1993)*, *Alves (2000b)* – ou LE – cf. *Vieira (1988a)*, *Gonçalves (1996* e *1999)*.

[64] cf. *Andrade (1999* e *2000)*.

[65] Discursos-fonte e discursos segundos – cf. *Bento (2000)*.

[66] cf. *Castro (1985)*; *Vieira (1988a)*; *Sousa (1989, 1993, 1998b)*; *G. Moreira (1990)*; *Alves (2001b)*. Alguns investigadores precisam o tipo de gravação a que recorrem: áudio – cf. *Ramos (1996)*, *Alves (2000c, 2000d, 2002a, 2002b)*; sem a presença de qualquer técnico ou observador – cf. *Castro (1987)*; sonora – cf. *Coelho (2001)*; vídeo – cf. *Andrade & Araújo e Sá (1994a)*, *Gonçalves (1996, 1999)*. Por esta pequena amostra exemplificativa, arrisco chamar a atenção para uma tendência que me parece existir relativamente ao facto de nos estudos da UM, em que se observam aulas de português LM, se optar pela gravação áudio, enquanto que nos da UA, em que se observam aulas de (francês ou inglês) LE, se elege a videogravação. Assim sendo, interpelo-me acerca de alguns aspectos que continuam por esclarecer. Será o estudo da interacção verbal em aulas de LE mais complexo e exigente? Estará mais afecto aos fenómenos não verbais? Ou terá mais implicações a este nível?

[67] Por exemplo, de reflexão no âmbito da Prática Pedagógica (cf. *Almeida et al., 1995*).

[68] *Trocas entre professor e aluno(s)* – cf. *Andrade & Araújo e Sá (2002)*, *entre alunos* – cf. *Gomes (2002)*, ou, ainda, *outros dados verbais* (tais como, episódios dos discursos-fonte/metadiscursos e dos discursos segundos de professores – cf. *Bento, 2000*).

sumários, fichas de planificação, fichas de caracterização genérica, etc., com o objectivo de contextualizar os fenómenos observados[69].

3.2.3. PROCESSAMENTO E ORGANIZAÇÃO DE DADOS

O *processamento e organização de dados* são etapas intermédias que medeiam entre a sua recolha e a respectiva análise. Nesta fase depuram-se e estruturam-se os dados, tarefas conseguidas nos trabalhos estudados através da:

- audição e/ou visionamento das gravações – a gravação, pode ser integral ou parcial, variando consoante os objectos e os objectivos definidos;

- consulta dos registos de observação (se esta for directa ou presencial);

- transcrição (integral ou parcial) das intervenções dos sujeitos presentes nos vários ambientes de recolha de dados (aluno, professor, supervisor de estágio, etc.) – *Andrade & Araújo e Sá (2002)* esclarecem que esta é *"uma técnica muito referida pelos investigadores que se situam na [...] perspectiva metodológica [etnometodológica], numa primeira codificação que constitui já também uma primeira leitura dos acontecimentos recolhidos" (p.26)*;

- constituição de *corpora* (de análise), constituídos após a observação, gravação e transcrição dos dados, antecedendo a sua análise – a título ilustrativo, veja-se *Alves (2002c)*, quando afirma que *"para a consecução dos [...] objectivos procedemos à constituição de um corpus. Este engloba três aulas de Língua Portuguesa do 2º Ciclo registadas em diferentes escolas e com professores distintos" (p.34)*;

- identificação, inventariação, delimitação, quantificação e selecção de dados verbais específicos; e/ou,

- construção de caso(s), que remete para a metodologia investigativa de estudo de caso.

3.2.4. ANÁLISE DE DADOS

[69] cf. *Bento (2000)*, *Coelho (2001)* ou *Andrade & Araújo e Sá (2002)*.

A aplicação dos instrumentos (de análise) previamente concebidos pode ser um sinónimo para a expressão *análise de dados*. Contudo, na investigação portuguesa em IVAL, este conjunto de termos adquire outras significações, podendo, ainda, ser sinónimo de:

- reflexão (crítica) sobre os dados (cf. por exemplo: *Almeida et al., 1995* e *Bento & Ferrão Tavares, 2001*);

- problematização de modelos de práticas (cf. *Araújo e Sá, 2000: 124*);

- *"descrição compreensiva"* de dados verbais *(idem, ibidem)*;

- *"contextualização sócio-institucional de dados verbais" (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 11)*; ou,

- caracterização de práticas verbais de sala de aula (cf. *idem: 14-5, 26-7*).

Mas, este espaço investigativo admite, afinal, outros modos de operacionalização, indicados no gráfico 9, e com os quais encerro esta penúltima secção dos procedimentos metodológicos, a *análise*: *comparativa*, *contrastiva*, *de conteúdo*, *de discurso*, *discursivo-linguística*, *sócio-discursiva*, *prospectiva* e *didáctica*. Entre estas predomina claramente a análise de discurso, facto que confirma a observação anterior de que o estudo da interacção verbal em muito se apoia neste tipo de análise.

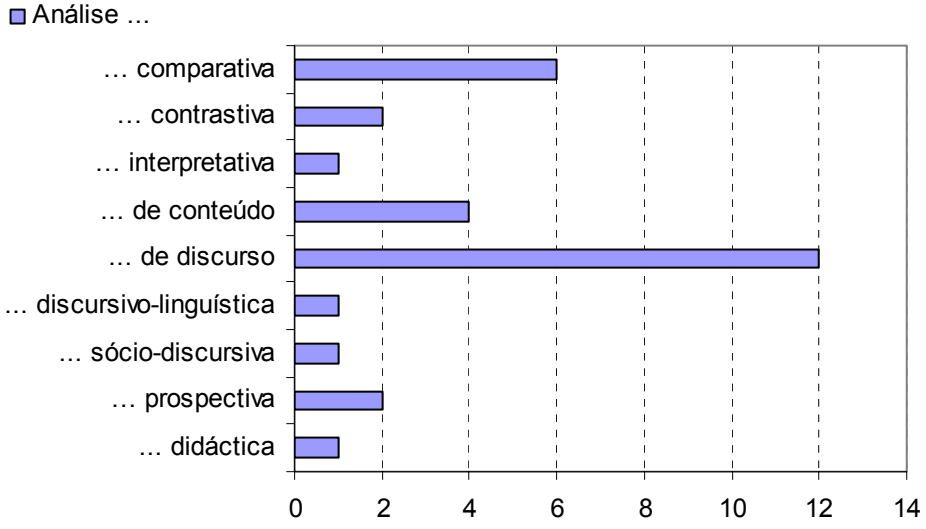


Gráfico 9 – Alguns tipos de análise de dados e sua distribuição

3.2.5. PROCEDIMENTOS SUBSEQUENTES

Os *procedimentos subsequentes* são sempre posteriores a qualquer uma daquelas fases, e, em certa medida, antecipam o culminar da investigação, já que, no meu entender, proporcionam, aliás, propiciam a efectivação de um balanço ou síntese, tão importantes para clarificar os devidos pontos fortes e fracos[70]. É o que sucede quando se reformula um instrumento (de observação, recolha ou análise de dados) e/ou se avalia um projecto de formação (inicial ou contínua). Desta forma, vale, seguramente, a pena, ler os excertos retirados dos estudos de *Gonçalves*. Em *1996*, a autora declara, na *página 111*, que,

> *"as fases de pré-pilotagem e pilotagem a que sujeitámos a grelha de observação alertaram-nos para aspectos a aperfeiçoar, como sejam:*
>
> - *o tipo de segmentação por que optar;*
> - *a revisão das categorias pré-estabelecidas, bem como dos campos de referência;*
> - *a necessidade de definir claramente cada uma das categorias e a consequente elaboração de um glossário a anexar à grelha;*
> - *o estabelecimento dos tipos de locutor em função."*

Já em *1999*, confessa que com o segundo grupo de professoras estagiárias, no ano lectivo de 1995/96, adoptou *"sensivelmente a mesma metodologia de formação"* introduzindo *"algumas alterações" (pp.134-5)*. Nestas entrelinhas depreende-se que logo no decurso do primeiro trabalho foram feitos ajustamentos, procedimento estratégico ao qual retorna mais tarde.

Finalmente, comparando com os demais mecanismos activados numa investigação, nos trabalhos analisados, os procedimentos subsequentes parecem

[70] Normalmente, ambiciona-se, pelo menos, manter os pontos fortes e reduzir os pontos fracos, colmatando no futuro as lacunas entretanto tornadas visíveis.

ser menos vezes mencionados. Apesar disso, há ainda investigadores que referem a realização de inquéritos por entrevista, após a recolha e análise de dados. *Andrade (2000)*, por exemplo, socorreu-se de entrevistas que fez aos professores para aceder às respectivas *"representações sobre o papel da LM no processo de ensino-aprendizagem do FLE [...] confrontando-os com o que efectivamente realizam, numa selecção de episódios [...] ilustrativos do que ocorre na sala de aula, tentando que explicitassem os pressupostos didácticos subjacentes às decisões tomadas na prática" (p.58).*

Conclui-se, assim, a explicação dos vários procedimentos metodológicos que caracterizam os *modus operandi* da investigação portuguesa meta-analisada em IVAL. Atente-se, de seguida, nos seus intervenientes.

3.3. PARTICIPANTES NOS ESTUDOS

A investigação científica, em didáctica, é feita *por* e *com* pessoas, autores e actores que muitas vezes se desconhecem e que por vezes se escondem sob um "nós" textual, "majestático" (e magistral), contextual e contextualizado.

Visto que os autores dos trabalhos estudados foram já identificados (ver II.1.1.2. e tabela 3), apresentarei, para além destes, os actores envolvidos, segundo a tipologia adoptada no instrumento de análise, que aqui retomo.

Ao reflectirem acerca do "role of subject didactics in teacher education", Alarcão, Costa & Araújo e Sá (1999), "also inquired whether the studies were developed by individual researchers or in research teams" (p.232), algo que também indagarei.

Despertada a curiosidade em conhecer, por um lado, as comunidades que cria, em Portugal, a investigação em IVAL, e, por outro, a sua relação com os outros agentes educativos, era, pois, necessário apurar quais os *participantes* implicados nos estudos analisados, incluindo os autores/investigadores principais e as funções que neles desempenham. Para este efeito, com o intuito de

caracterizar esta comunidade investigativa, recuperei os tipos de interveniente definidos por Tripp (1989), Canha (2001) e Alarcão *et al.* (2004), cuja explicitação consta na descrição do instrumento de análise (ver Parte I). O gráfico 10 representa o resultado do confronto destas categorias no *corpus* de análise.

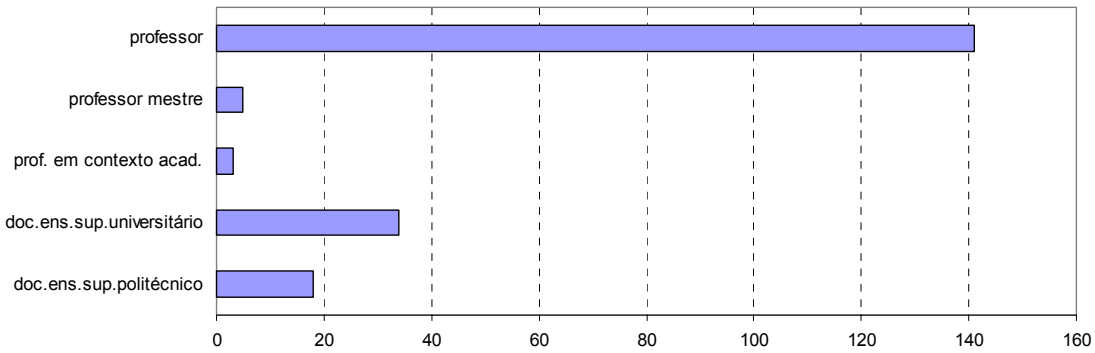


Gráfico 10 – Participantes nos estudos: distribuição por tipo

Uma primeira consideração reporta-se ao incontestável destaque dos *professores* (da escola); mesmo considerando a totalidade dos académicos (DESU e DESP), a diferença continua a ser substancial, sendo de quase metade. Mas, o que pode traduzir esta inequívoca evidência? Porque se realçam indubitavelmente? Pela sua natureza? Sim, talvez, em parte[71]. Assumindo que, no contexto dos trabalhos estudados, o *locus* da investigação é a sala de aula, então, é de prever que a quantidade de professores neles implicados seja grande. E qual é o seu grau de envolvimento? A meta-análise demonstra que, habitualmente, os professores se movem enquanto espectadores, numa participação pouco ou nada activa[72]. Apesar de começarem a surgir indicadores que apontam no sentido de uma eventual mudança neste cenário (cf. Canha, 2001), em contextos mais alargados do que aquele que explorei, Alarcão *et al.* (2004) observam que, ao nível da investigação portuguesa que analisaram em DL, "os professores e os alunos aparecem, frequentemente, como participantes, mas na maioria dos casos

[71] Por exemplo, *Araújo e Sá (1996)* e *Andrade (1997)* trabalharam com quatro professoras, recolhendo, transcrevendo e analisando, na íntegra, setenta e quatro aulas; enquanto que *Gonçalves (1996)* observou sete professores estagiários, bem como os supervisores dos dois núcleos de estágio a que aqueles pertenciam.
[72] Ver ponto seguinte, onde os tipos de estudos existentes corroboram esta situação.

como figurantes" (p.246)[73]. Parece-me que estes últimos figurantes têm sido negligenciados, ou, no mínimo, relegados para outros (segundos) planos, dado que, estando o enfoque maioritariamente centrado nos professores, raramente se tem discriminado o número de alunos que intervêm nos estudos analisados.

A intervenção dos professores pode, excepcionalmente, corresponder à de co-autoria. No entanto, os autores são, na generalidade, *académicos* (Tripp, 1989: 16), que se distinguem entre docentes do ensino superior politécnico (instituições mais recentes, por isso com uma investigação menos consolidada) e universitário (estes sensivelmente o dobro daqueles, porque há mais instituições deste tipo e é nelas que se encontra mais enraizada uma cultura e tradição investigativa). Em número residual, encontram-se os *professores em contexto académico* (Canha, 2001: 96) e os *professores mestres* (Alarcão *et al.*, 2004: 246).

No que concerne aos *professores doutores* e aos *bolseiros de investigação* (Alarcão *et al.*, 2004: 246), trata-se de uma realidade recente, não contemplada, ainda, na comunidade científica portuguesa da IVAL, durante o período analisado.

3.4. CLASSIFICAÇÃO DOS ESTUDOS EM FUNÇÃO DOS PAPÉIS DOS PARTICIPANTES

Enumerados os intervenientes explicitamente divulgados na investigação meta-analisada, detenho-me agora nos seus papéis, para poder descrever em que moldes a realizam, tomando como ponto de partida a já referida tipologia de David H. Tripp (1989)[74].

Destes cinco tipos de investigação que o autor propõe em "Collaborative Research: Definitions and an Educational Agenda" (cf. novamente, I.3.3. Instrumento de análise), apenas se concretizam, na investigação em IVAL de âmbito nacional, os de *responsabilidade principal* e os de *coopetação 1*. O mesmo será dizer que nestes trabalhos escasseiam situações de partilha, em que

[73] Conclusão no âmbito da investigação publicada entre 1993 e 2002, realizada por investigadores inseridos nas unidades de investigação em Ciências da Educação, subsidiadas pela FCT.
[74] Revista e actualizada no confronto com leituras enquadradoras, a nível teórico e metodológico – nomeadamente: Vieira (1998), Canha (2001), Alarcão *et al.* (2004), M. A. Moreira (2004) – e com os dados, ao nível da análise.

académicos e professores colaborem de forma efectiva. Esta precisão deve-se ao facto de existirem algumas variantes que parecem desvirtuar a *colaboração* que, numa palavra, implica, neste caso, equidade: ambos coordenam o estudo (por exemplo, ao nível do controlo procedimental), do qual ambos beneficiam. Mesmo se por parcas vezes sejam co-autores, o que indicia um desenvolvimento de estudos em equipas, mais comuns, em IVAL, entre académicos da mesma instituição (como *Andrade & Araújo e Sá*, da UA).

Na opinião de Alarcão, Costa & Araújo e Sá (1999), o desenvolvimento em equipa "is more in line with the complex nature of construction of didactics knowledge which requires a strong link to practice and the involvement of practitioners as well as academics" (p.232). Logo, sendo o contributo daqueles quase nulo, os estudos analisados concentram-se num pólo extremo do eixo investigativo (ver infra, gráfico 11), afastando-se deste ideal.

Não se perspectivando uma configuração investigativa diferente, mas antes uma certa hegemonia, também nesta área específica da DL, e de novo com Alarcão *et al.* (2004), "parece confirmar-se o domínio dos académicos na construção do conhecimento didáctico com origem na investigação, reservando-se aos professores, […], um papel que se assemelha ao do figurante, pouco encorajador da sua intervenção neste processo" (p.246).

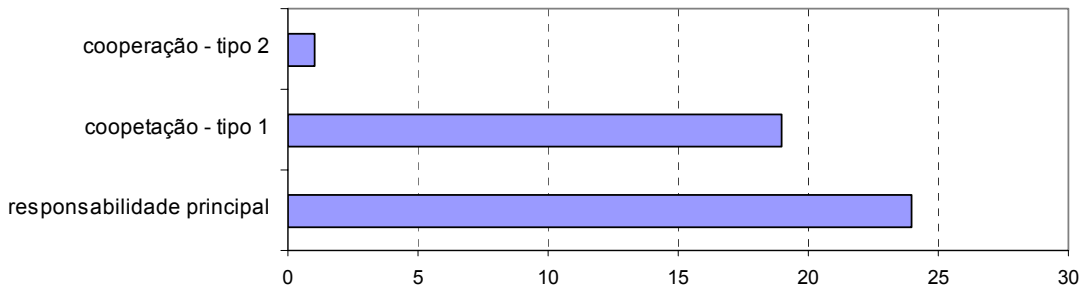


Gráfico 11 – Definição dos estudos em função dos papéis dos participantes: distribuição por tipo

No panorama que acabo de traçar, invulgarmente se associam, pois, em colaboração, académicos e professores. O trabalho de *Alves (2000d)* impede que, nos estudos analisados, se crie uma hegemonia absoluta, representando, ainda, um novo tipo de investigação – *cooperação 2*. Trata-se de outra realidade

recente, apontada igualmente por Alarcão *et al.* (2004). Fica por averiguar se, futuramente, esta gota no oceano luso da IVAL terá, ou não, continuidade.

Ao concluir esta secção central, convoco, tal como antes o fiz, *Andrade (1997: 9)*, já não para assinalar a diversidade dos referenciais metodológicos, mas para estabelecer uma ligação entre estes e os contributos (a apresentar na secção seguinte), *sustentada por* e *sustentadora dos* quadros teóricos.

"Ora, a construção dos factos implica a utilização de um método (ou de vários), instaurando uma dialéctica entre a(s) teoria(s) e os observáveis de recurso à LM, onde a primeira é indispensável para pensar os segundos e onde estes permitem encarar os limites da teoria".

Com o impulso deste trabalho, que articula factos, métodos e teorias, prossigo, assim, na minha rota de navegação, em direcção à próxima escala, também ela articuladora, dos *resultados* da investigação em IVAL.

4. CONTRIBUTOS

De toda e qualquer investigação espera-se que garanta *contributos para a construção do conhecimento* científico, assegurando, assim, o desempenho de um vasto empreendimento. Isto é, dito de outro modo, de cada estudo, projecto ou trabalho de investigação são esperados resultados – teóricos, teórico-práticos ou práticos. A investigação portuguesa em IVAL não defrauda esta expectativa, pelo que, nesta secção, evidencio os contributos que nela são avançados e que concorrem para a construção do conhecimento didáctico.

Esta construção foi perspectivada de três maneiras, tendo-se admitido, *a priori*, que pode ser concretizada por processos de:

- *sistematização*, se resulta de conhecimento anteriormente produzido que é organizado criticamente;
- *desenvolvimento*, se resulta de conhecimento ampliado, expandido, aprofundado, e eventualmente adaptado[75];
- *(re)configuração*, se resulta de conhecimento estruturado em função de necessidade(s) não explorada(s), ou previamente sentida(s)[76].

No que diz respeito aos contributos propriamente ditos, estes foram abordados a partir de quatro vertentes – *conceptual*, *analítica*, *tipológica* e *conclusiva*. Ou seja, assumiu-se previamente que seria útil distinguir, na investigação meta-analisada, os conceitos, as categorias de análise, as tipologias e as conclusões nela actualizadas. É o que me proponho apresentar de seguida.

---

[75] Processo que pode ser ilustrado com a definição que *Andrade & Araújo e Sá (1994)* propõem de passo pedagógico-didáctico, que não só *"coincide com a de Mitchell, Parkinson & Johnstone (1981)" (p.86)*, mas que também *"tem em conta as unidades de delimitação interactiva que têm vindo a ser indicadas por diversas análises da interacção discursiva" (p.87)*.

[76] A título exemplificativo leia-se *Araújo e Sá (1996: 382)*, acerca da tipologia de trocas de adaptação que compõe: *"note-se que a tipologia agora representada é prospectiva e que seria necessário submetê-la a uma testagem externa e aberta a corpus diversificados. Com efeito, ela manifesta claramente o enfoque singular do nosso estudo e deixa-se influenciar pelos dados de que dispomos, correspondendo a um esforço de reorganização de factos reais em função de pontos de partida teóricos e de finalidades investigativas precisas"*.

4.1. CONCEITOS

"Concepts are a very important part of thinking […]
Concepts are important in generating ideas and designing ways forward."
(Edward de Bono, 2004: 121)

Se, por um lado, a importância dos *conceitos* é inquestionável, em vários níveis e contextos, por outro, a sua omnipresença pode ser embaraçosa, particularmente para quem realiza um trabalho de cariz meta-analítico. Na verdade, não foi fácil decifrar que conceitos os investigadores portugueses sistematizam, desenvolvem e/ou (re)configuram no estudo da IVAL em Didáctica. Pelo menos, não foi tão evidente como perceber que os conceitos são capitais na criação teórica e na construção prática de conhecimento científico.

Desta forma, foi necessário estabelecer critérios que me permitissem não só descobrir quais os conceitos capazes de sustentar este conhecimento específico, mas também delimitá-los, e, assim, desenhar o *mapa conceptual do campo didáctico em IVAL* (cf. figura 13). Considerei, então, um primeiro critério de relevância, após ter constatado que, na investigação analisada, determinados conceitos eram apenas mencionados, enquanto que outros eram definidos no decorrer do estudo[77]. Fiz, portanto, o levantamento daqueles, por supor que ao serem expressos através das suas definições, estavam, de algum modo, a ser destacados. Como segundo critério, puramente quantitativo, considerei o número de vezes (num mínimo de três) em que estes conceitos definidos eram convocados[78].

A partir da selecção feita, com base no cruzamento destes critérios, e após uma cuidada análise interpretativa, foi possível traçar, para cada estudo, um mapa conceptual esquemático dos respectivos conceitos e das suas conexões[79]. Isto porque, obviamente, os conceitos não aparecem isolados, mas constelam-se antes em redes relacionais, mais, ou menos, complexas[80].

---

[77] Facto que só não se verifica em 3 dos 44 estudos analisados.
[78] O que também não aconteceu em apenas 3 outros estudos.
[79] À excepção dos (6) indicados nas duas notas de rodapé anteriores. No anexo 4 figuram dois exemplos comentados de mapas conceptuais que elaborei.
[80] Aliás, recordo, o próprio conceito de interacção verbal é composto por dois conceitos.

Considerando, ainda separadamente os conceitos mais relevantes que emergem dos trabalhos estudados, é interessante verificar que estes se distribuem por oito áreas temáticas gerais, quase todas coincidentes com as identificadas nos objectos de análise da investigação em IVAL (cf. gráfico 6). Neste caso, os conceitos remetem para os temas referidos no gráfico 12, abaixo representado – a saber: *aula*, *comunicação*, *interacção verbal*, *estratégias e comportamentos interaccionais*, *discurso*, *gestão da palavra*, *actos de fala* e *avaliação*. Por sua vez, estes sub-dividem-se em níveis mais específicos, as sub-temáticas que explicitarei mais à frente[81].

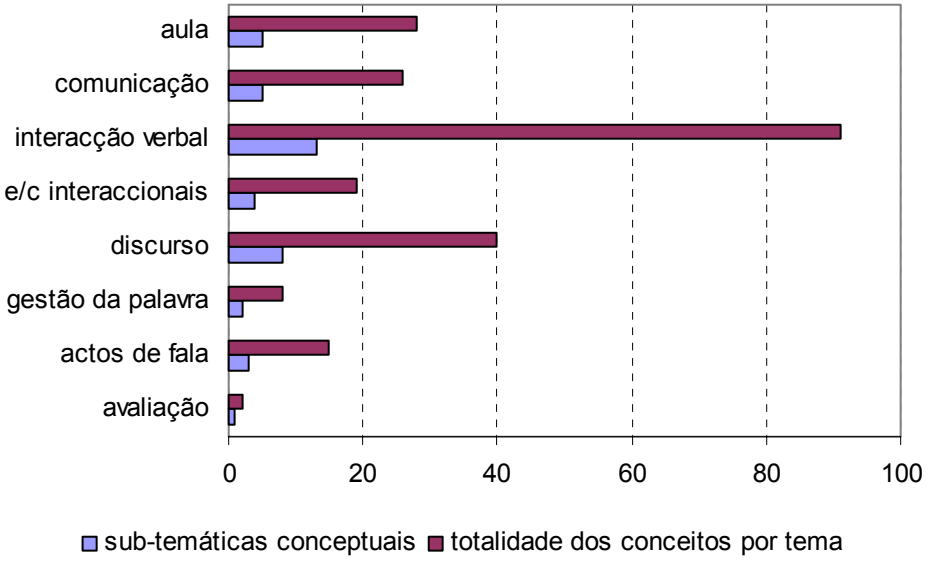


Gráfico 12 – Conceitos em IVAL: distribuição por tipo

Comprova-se, uma vez mais, e como seria de esperar, que a essência dos estudos do *corpus* analisado é a *interacção verbal*, conceito-chave, incontornável, ao qual os autores naturalmente recorrem com bastante frequência. Relacionando estes conceitos com os níveis de análise, macro e micro, distinguidos em II.1.3. Objectos de análise (ver atrás), observa-se um paralelismo: destacam-se, entre os de índole mais abrangente, o de *aula* e o de *comunicação* (bem como os que

[81] Sem, contudo, serem demasiado específicos, porque "the danger with concepts that are too specific is that they narrow the thinking" (de Bono, 2004: 114). O autor adverte também para o facto de que "concepts that are so specific […] are almost practical ideas" (idem, ibidem) – e estas não constituem o enfoque deste item.

aqui gravitam nas suas órbitas, por exemplo, e respectivamente, ensino-aprendizagem ou princípio de cooperação); entre os de índole mais restrito, os que remetem para a esfera do *discurso* (entre outros, o de enquadrador discursivo).

Conjugando esta informação com a interpretação (contextualizada pela leitura e análise de todos os trabalhos do *corpus*) e o entrelaçar das malhas conceptuais que teci, elaborei a *trama* ou *teia conceptual da IVAL*, cuja figura 12 pretende ilustrar. Trata-se de uma leitura possível, construída a partir dos enredos que proponho pela aglutinação das teias e texturas conceptuais de cada estudo. Nela salientei os conceitos tematizados no gráfico 12 e todos os outros que com estes se articulam, por se terem revelado igualmente essenciais neste território específico da DL. Para além disso, tentei também representar hierarquicamente as relações entre eles, evidenciando os elos directos ao conceito de interacção verbal, que, como se pode observar, são preponderantes.

Apesar das suas ocorrências serem diversificadas, todos cumprem os critérios de selecção descritos e, por isso, são conceitos centrais a este campo didáctico. Na figura 13, evidenciei a negrito os conceitos-temáticos do gráfico 12, alguns dos quais coincidem, como já referi, com os do gráfico 6 (referentes aos objectos de análise). Ainda de acordo com a distinção, também antes mencionada, entre diferentes níveis de análise, os conceitos de nível macro estão assinalados através de maiúsculas, sendo os restantes, entre os directamente relacionados com a interacção verbal, de nível micro.

Alguns destes conceitos têm vindo a ser referenciados em diferentes momentos da presente tese e, muito provavelmente, continuarão a sê-lo. Por um lado, admito que possa ser crítico tentar caracterizá-los isoladamente, pois as interdependências vão-se sempre salientando, implícita ou explicitamente; relembro que na Parte I ao convocar o conceito enquadrador de *interacção verbal*, referi logo que, possivelmente, estaria a destacar outros conceitos que se lhe associam (nomeadamente, os de *discurso* e *aula*, para além do próprio conceito de *interacção*). Contudo, penso que será, mais interessante, e até mais vantajoso, operacionalizar cada um dos conceitos convocados, tendo em conta que tal

permitirá delinear a sua evolução cronológica, proporcionando uma apreensão mais completa das respectivas valências.

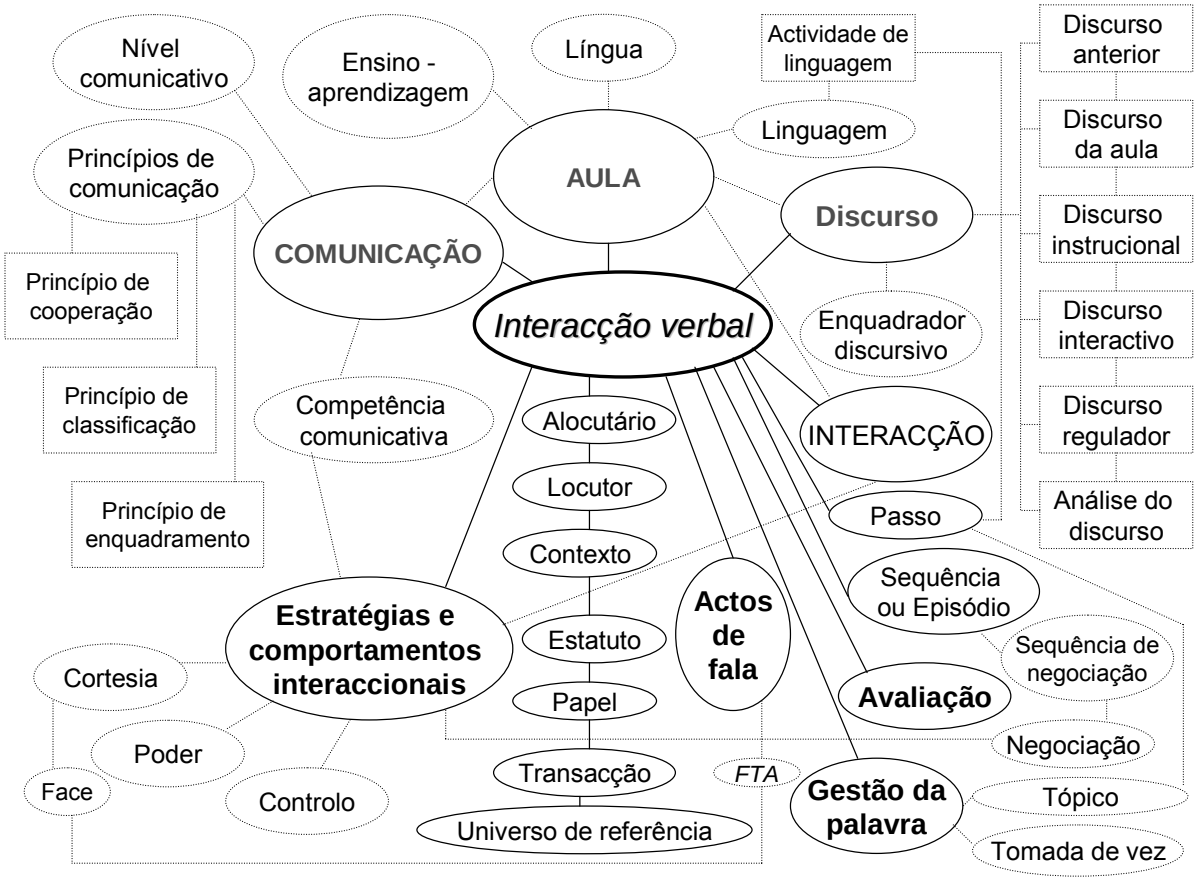


Figura 13 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL

Assim, os próximos parágrafos evocam, ainda, a partir dos autores analisados, tanto quanto possível, as filiações destes conceitos, que eles mobilizaram, e as significações que lhe atribuíram. A apresentação global dos conceitos da figura 13 acompanha, por ordem decrescente, a quantidade de referências determinadas no gráfico 12.

4.1.1. INTERACÇÃO VERBAL

O conceito central da figura anterior é, sem dúvida, o conceito de *interacção verbal*, que, simultaneamente, constitui a área temática geral mais representativa do gráfico precedente[82]. Sob esta designação, para além do próprio conceito de interacção verbal, já referido (e que retomo, tal como anunciei, logo nas páginas iniciais da tese), sobressaem os de *interacção*, *passo*, *sequência* ou *episódio* (ambos intimamente relacionados com os conceitos de *negociação* e *sequência de negociação*), *alocutário*, *locutor*, *contexto*, *estatuto*, *papel*, *transacção* e *universo de referência*. Repare-se, portanto, que os restantes conceitos, associados directamente a este tema/conceito aglutinador, não serão ainda mencionados, mas sim nas próximas sub-secções, intituladas de acordo com aqueles, os quais, no fundo, materializam as outras áreas temáticas gerais do mesmo gráfico 12 (a*ula*, c*omunicação*, *estratégias e comportamentos interaccionais*, *gestão da palavra*, *discurso*, *actos de fala* e *avaliação*).

Antes de me referir ao (duplo) conceito de interacção verbal, refiro um dos conceitos que o compõe, o primeiro – *interacção*. Nos trabalhos meta-analisados verifica-se, então, que a interacção pode assumir várias acepções e conotações, chegando mesmo a ser o conceito mais vezes definido. Não será surpreendente que tal aconteça, porquanto este conceito, é mais lato e engloba, entre outros, o de interacção verbal, ao qual os autores estudados o fazem corresponder, às vezes por recurso a processos de sinédoque.

Apesar de numa abordagem inicial parecer que prevalece esta sua ampla característica, a interacção é um conceito que admite, para além de um sentido geral, um sentido restrito[83].

---

[82] Numa alusão lúdica poderia apelidar esta figura de puzzle. Um *puzzle conceptual* composto por 44 peças/conceitos, que dão forma e conteúdo aos próximos parágrafos, e cuja primeira peça, estruturadora, corresponde ao conceito de interacção verbal.

[83] *Sousa* dá conta, nos seus estudos, de uma outra restrição ao conceito de interacção, sugerida pelos analistas do discurso, que o limitam *"à descrição de uma troca comunicativa directa" (Sousa, 1993: 51* ou *Sousa, 1998a: 93)*. Consequentemente, rejeitam *"a actividade em que se envolve quer o emissor/autor, quer o receptor/leitor"* e, *"por isso, Widdowson (1978), citado por Holec (1985, p.21), reservando o termo interacção para situações de reciprocidade*

Assim, *"no seu sentido restrito"*, como afirma *M. A. Moreira (1997: 17-8)*, *"interacção consiste na influência recíproca que os participantes exercem pelas suas acções respectivas quando estão na presença física imediata uns dos outros (Goffman cit. in Vion, 1992: 100)."* Ainda por referência a E. Goffman, mas não exclusivamente, surgem, nos estudos portugueses em IVAL, definições de interacção que evidenciam traços sociais e sócio-culturais.

Neste contexto, *Ramos (1996)* salienta, a partir de Berrendonner (citado em Dausendschon-Gay, 1995), que se deve descrever *"a interacção como um processo cooperativo, mas não necessariamente colaborativo" (p.20)*[84]. Mais à frente, aquela investigadora portuguesa indica que *"com a chamada abordagem interaccional têm sido publicados inúmeros trabalhos que, pela transdisciplinaridade de que se revestem, torna complexa uma delimitação precisa dos fenómenos compreendidos pelo termo interacção" (idem: 65-6)*. Por isso, acrescenta que *"numa definição assaz englobante, Vion propõe que o conceito integre 'toda a acção conjunta, conflitual e/ou cooperativa que ponha em presença dois ou mais actores' (1992: 17)" (idem, ibidem)*.

Na mesma linha, embora igualmente a partir de outros autores, num trabalho posterior, de *Andrade & Araújo e Sá (2002: 21)*, pode ler-se, que *"a interacção é entendida globalmente como uma acção recíproca, conjunta, conflituosa e/ou cooperativa, entre dois ou mais agentes que se encontram numa relação de interdependência (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1990; Traverso, 1999; Vion, 1992)."* Ainda no âmbito deste seu estudo, as investigadoras sintetizam, através de V. Traverso (1999: 5), que *«l'interaction correspond à ce qui se passe lorsque plusieurs personnes se trouvent réunies»*, podendo, então, ser não verbal. Também *Bento (2000)*, por exemplo, apresentara a interacção, de forma sintética, enquanto *"uma experiência*

---

onde é visível o dar e receber a palavra, sugere que "no discurso escrito... há interactividade sem interacção" (p.259)" (idem, ibidem).

[84] Pelo contrário, para Holec (1985), e como aponta *M. A. Moreira (1997: 18)*, a *"interacção consiste na produção colaborativa de um texto por vários locutores"*.

através da qual os indivíduos constroem as suas relações e afirmam os seus sentimentos de pertença social" (p.109).

Mas, ilustrando agora uma versão mais elaborada, e regressando ao trabalho daquelas duas investigadoras, *Andrade & Araújo e Sá (2002)*, para ambas a interacção tem uma dimensão sócio-cultural,

> *"se, por um lado, é prévia ao encontro comunicativo e está condicionada pelos saberes sociais e culturais anteriores de que os sujeitos já dispõem e que foram formados em experiências de linguagem e de aculturação várias, por outro lado, só na própria interacção os seus contornos mais precisos ganham forma, pelo que a situação é, também ela, fruto de uma troca interactiva (cf. Bachmannm Lindenfeld & Simonin, 1981, referindo-se a Goffman; Kerbrat-Orecchioni, 1990; Vion, 1992, Winkin, 1996, e, de uma maneira geral, os autores que se colocam numa perspectiva de etnografia da comunicação)" (pp.21-2).*

Deste modo, sublinham outro aspecto – comunicacional – da interacção, mencionado já em estudos prévios, nomeadamente no de *Araújo e Sá (1996)* que, fazendo equivaler estas duas noções, interacção e comunicação, opta *"pela expressão 'interacção comunicativa', com Berrendonner & Parret (1990) ou Germain (1991)" (p.34)*. Nesta óptica, a autora portuguesa distingue três *"características essenciais do evento interactivo"* – a criatividade verbal, a flexibilidade e a imprevisibilidade (cf. *idem: 37*). Afinal, como relembra, *"enquanto co-actividade, a interacção constitui-se estrategicamente no terreno" (idem, ibidem)*. Por outro lado, *"reforça a ideia de que a interacção é um processo dinâmico"*, aliás, *"um modo de realização das estruturas simbólicas sócio-culturais próprias à comunidade particular em que ocorre" (idem, ibidem)*. Comunidade específica que *Gomes (2002: 66-7)* retoma, ao considerar *"a interacção como 'the ability to use language effectively in a given speech community' (Cook, 1992: 156)"*[85].

[85] Para este investigador português, *Gomes*, no mesmo estudo *(2002)*, a interacção corresponde ainda à conversação que, e agora por referência a Levinson (1983), *"se caracteriza pela tomada de vez"* ou *"turn-talking" (p.81)*.

Todavia, no panorama dos trabalhos em IVAL, a comunidade é ainda mais circusncrita e focalizada na sala de aula, cujas fronteiras se reflectem quando se define a interacção que nela tem lugar[86].

Neste caso, *"the interaction which occurs in the classroom will be between the teacher and the pupils with the teacher exercising a large degree of control over language production" (G. Moreira, 1990: 29)*. Na opinião de *Vieira (1992: 25)*, *"estudar a interacção na sala de aula significa estudar 'quem diz o quê, quando, como e porquê' em contexto pedagógico"*. Daí que escolha a *"expressão interacção pedagógica"*, no entanto, *"para designar apenas o discurso verbal oral interactivo entre o professor e um ou mais alunos" (idem, ibidem)*. De igual modo, *Ramos (1996: 74)* refere a interacção pedagógica, para defender, com Bouchard, que *"a existência de uma tensão mínima (interaccional ou cognitiva) é essencial à sua plena realização"*.

Não esquecendo que a interacção em contexto de sala de aula de línguas recupera traços que se inscrevem noutros contextos do quotidiano, mais, ou menos, alargados, e formais ou informais, tais como o carácter oral, escrito, social[87], comunicativo[88] ou negociativo[89], reconhecem-se da mesma forma traços distintivos, por exemplo ao nível dos seus objectivos. É o que *Gomes (2002: 22)*, entre outros, assinala,

---

[86] E que segundo *Ramos (1996: 110)* acontece de forma *"estruturada, isto é, sistemática e organizada"*, numa tradução desta *"característica básica"* determinada por van Lier (1988) (em *idem, ibidem*).

[87] Para além dos exemplos atrás indicados, leiam-se, também as palavras de *Gonçalves (1996: 61)*: *"a interacção em sala de aula é um fenómeno de ordem social, cabendo ao professor tarefas que, de um modo global, podemos dividir em dois grandes grupos - o do estabelecimento e da manutenção da ordem e o da implementação de um currículo"*.

[88] No dizer de *Almeida et al. (1999)*, *"a interacção é encarada como o clima relacional que se consegue criar, clima este com importantes consequências na aprendizagem da comunicação e que está inteiramente dependente da planificação realizada e do modo como o professor a consegue actualizar" (p.101)*.

[89] A título ilustrativo, *M. A. Moreira (1997: 18)* refere que *"Kerbrat-Orecchioni (1990) concebe a interacção como o espaço de uma actividade colectiva de produção de sentido, que implica uma negociação"*. Embora, note-se, seja logo *Vieira (1988a: 1)* quem, no contexto português estudado, aponte este traço, explicitando, inclusive, que *"interacção e negociação aparecem como conceitos centrais e orientadores do"* seu trabalho.

"Enquanto que noutros contextos é a intenção dos participantes a eleger o objectivo da interacção, em contexto pedagógico, os sujeitos subordinam a sua relação a objectivos construídos em instâncias diferenciadas daquelas em que se situam. Dado o grau de formalização deste contexto, as interacções elegem como objectivos o que se encontra de certo modo pré-determinado. Em contexto pedagógico, embora se admitam desvios aos objectivos oficiais, qualquer interacção deve orientar-se para a actualização de um objectivo descrito no programa da disciplina."

A cartografia esboçada, relativa ao conceito de interacção, e que assim se completa, manifesta uma acentuada vertente social. Atendendo talvez a este facto, *Bento*, introduz, recentemente, em *2000*, a denominação *"Didáctica da Interacção"*, a qual *"se poderá definir em breves palavras como o ensino/aprendizagem dos modos pelos quais os locutores interagem com outros locutores nas mais diversas situações de interacção social" (Bento & Ferrão Tavares, 2001: 130).*

Em suma, *"a interacção é entendida como um 'dar e receber' diário entre professor e alunos"*, através de um *"processo [de negociação] que vai avançando e mediante o qual as realidades de todos os dias da sala de aula são constantemente definidas e redefinidas"* (cf. Delamont, 1987: 39 referido por *Vieira, 1988a: 81*). Os modos pelos quais os interlocutores (professor e alunos) interagem em situações pedagógicas, tendem, então, a resumir-se, nos estudos meta-analisados, à interacção oral, mais especificamente verbal, entre dissemelhantes, *"excluindo, portanto, aspectos não verbais da comunicação e trocas verbais privadas entre alunos" (Vieira, 1992: 25).* Note-se que apenas o estudo de *Gomes (2002)* se debruça sobre a interacção entre pares/semelhantes, no contexto específico da realização de actividades, pelos alunos, em trabalho de grupo, na aula de português LM.

Tal como *Ramos (1996: 65-6)*, também no contexto deste meu trabalho se tornou necessário, *"dentro da grande compreensão possibilitada pelo termo [interacção] assim perspectivado"*, restringi-lo. Além das revisitações

atrás descritas, no que se julgou constituíssem uma apreensão crítica e esclarecedora da essência do conceito na investigação portuguesa em IVAL, é ainda possível considerar delimitações de outra ordem[90]. Desta forma, com base na meta-análise, reassume-se que a interacção contém a *interacção verbal*, noção à qual tenho vindo a dar particular atenção e que volto a destacar, de novo, nos parágrafos seguintes.

Nas várias definições de interacção verbal, enumeradas nos trabalhos analisados, a referência mais longínqua, em termos temporais, remonta à obra de Mikhail Bakhtin, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, datada de 1929, como antes mencionado, onde sobressaem as dimensões social e de linguagem. Na linha dos princípios anunciados naquela obra, *Andrade & Araujo e Sá (2002)* afirmam que a interacção verbal é *"a actividade própria aos sujeitos no desempenho da sua função social, na construção das trocas que estabelecem entre si e da relação interpessoal que os une" (p.21)*. E, em simultâneo, *"a linguagem [humana verbal e não-verbal] em situação" (idem, ibidem)*, visto que é através dela que estes fenómenos sócio-interactivos acontecem.

Outro aspecto fundamental da interacção verbal, presente na investigação estudada, é o seu carácter comunicativo. Exemplificando, *Alves (2000c: 4* e *2000d: 25)*, apoiando-se no estudo de *Castro, Vieira & Sousa (1991)*, percepciona a interacção verbal como *"um processo comunicativo realizado verbalmente, essencialmente sob a forma oral, que decorre num contexto determinado e no qual participam sujeitos com papéis sociais e discursivos específicos, que recriam um conjunto de valores físicos e simbólicos"*. Por sua vez, *Coelho (2001)* alerta para o facto de *"interacção verbal e colaboração comunicativa"* serem *"noções que surgem frequentemente uma a par da outra, apresentando-se a segunda como uma dimensão pleonástica da primeira" (p.35)*. Num estudo posterior, ainda de âmbito nacional, *Gomes (2002)* sustenta o seu entendimento deste *"processo comunicativo que envolve uma relação verbal entre dois ou*

[90] É pertinente verificar que reaparecem, naquelas revisitações, alguns dos autores convocados na constituição do quadro teórico da investigação em IVAL (cf. II.2. Referenciais).

mais participantes" (p.66) num quadro teórico singular, acrescentando que decorre *"em função de um objectivo gerado face a determinado conteúdo proposicional: «Le locuteur, l'auditeur et les choses dont on parle sont donc trois facteurs essentiels d'un acte de langage ordinaire.» (Gardiner, 1989: 33)"* (em *idem, ibidem*).

Apesar de este acto de linguagem, comum, ocupar *"uma parte proeminente das nossas actividades quotidianas" (Alves, 2000c: 4)*, na investigação em IVAL redobra-se a atenção para a forma como ocorre nestes contextos pedagógicos particulares da aula de língua, materna ou estrangeira, e *"cuja relevância é estabelecida, [...], quer externa, quer internamente" (Castro, Vieira & Sousa, 1991: 343)*[91].

Ainda de acordo com aqueles três investigadores, a interacção verbal é *"uma das formas de realização do discurso da aula"* e *"configura-se como um processo complexo construído na negociação dos papéis e na negociação dos assuntos" (idem, ibidem)*. Negociação dos assuntos que também *Ramos (1996)*, entre outros, refere, ao caracterizar a interacção verbal como *"uma dinâmica própria e peculiar no que diz respeito não só à construção da significação, mas também da relação social" (p.66)*.

Segundo C. Chaudron (1988), citado por *Almeida et al. (1995: 90)*, a interacção verbal é interpretada, com base na análise do discurso que *"perspectiva a linguagem didáctica como um jogo, na tradição de Wittgenstein [...] como uma sequência de movimentos, cada um deles com as suas regras, dependendo da forma e do contexto de utilização, ou da preocupação do investigador."* Para *Sousa (1998b)*, estas regras espelham *"uma forma ritualizada e padronizada de comportamentos comunicativos [...] regulada por convenções inerentes ao contexto de situação em que tem lugar" (p.226)*. No caso dos estudos em análise, as situações contextuais reportam-se à sala de aula, o que terá talvez levado *Bento*

---

[91] *Ramos (1996: 66)*, por exemplo, limita o enfoque do seu trabalho *"aos acontecimentos comunicativos orais da aula de Inglês, que se inscrevem no pano de fundo de uma dupla natureza: dialógica e, aparentemente/superficialmente, pontual e espontânea; e histórica, respeitante a um longo percurso institucional que lhe define os contornos"*.

(2000) a introduzir, no contexto nacional, também a expressão *"interacções didácticas"*, para designar as interacções verbais, quer entre o professor e o(s) aluno(s), quer entre alunos. Nas suas palavras, estas *"caracterizam-se por um número elevado de participantes, cujos papéis estão previamente determinados por um contrato didáctico" (p.74)*. Além disso, *"há uma certa previsibilidade na estruturação das trocas" (idem, ibidem)*, cujos temas e objectivos são igualmente pré-determinados (cf. *idem: 75*).

Numa súmula das várias definições encontradas, faço aparecer uma, ainda não mencionada, de *Andrade & Araújo e Sá (2002: 22)*, porque resgata, com diversos autores, alguns dos traços descritos ao longo dos últimos parágrafos. Deste modo,

> *"Bachmannm, Lindenfeld & Simonin definem interacção verbal como: «une entreprise collective qui se trouve soumise à des contraintes d'ordre socioculturelle» (1981: 192), chamando a atenção para aspectos de cooperatividade e de empenhamento mútuo, já postulados no 'princípio cooperativo' de Grice em 1975 (cf. ainda Baylon & Mignot que se referem a "une activité contractuelle", 1991: 192)."*

Assim, por um lado, para além destas características relativas à interacção verbal – sócio-cultural[92], colaborativa, negociativa, impositiva[93] e contratual –, inferidas também do excerto citado, nos trabalhos estudados acentuam-se outras. Portanto, antes de concluir, falta, reinvocar o seu carácter marcadamente verbal e oral[94], assimétrico ou simétrico[95] e previsível[96]. Por outro lado, a maioria destes traços, não sendo exclusivos da interacção verbal, foram já observados, nomeadamente na abordagem da interacção, que os partilha com esta respectiva ramificação. Afinal, e recordando, a interacção verbal é um tipo específico de interacção, pelo que me parece conveniente recuperar, dos aspectos referidos,

---

[92] Do quotidiano, e também do dia-a-dia da sala de aula.
[93] Uma vez que não estão ausentes deste ritual regras que são estabelecidas *a priori*.
[94] Conferindo, esta característica, um grande relevo à linguagem.
[95] Consoante se trate, respectivamente, de interacções verbais entre professor e aluno(s) ou entre alunos.
[96] Já que também são pré-fixados objectivos, conteúdos, lugares e actores.

não só os distintivos, próprios a cada noção, mas também aqueles comuns a ambas, tal como percepcionados e apropriados nos trabalhos estudados. Confrontando estes dois conceitos, definidos na investigação nacional em IVAL, onde são fulcrais, se não mesmo, até, fundadores, obtém-se a informação que consta, de modo conciso, na tabela 15, a seguir apresentada.

Conceitos definidos nos estudos em IVAL	**Características que lhe são associadas**
Interacção	- flexibilidade - de sentido geral ou restrito - por recurso, ou não, à linguagem - através de trocas verbais e não-verbais - envolta, em contexto pedagógico, numa tensão - didáctica da interacção *(Bento, 2000)*
Interacção Interacção verbal	- social/sócio-cultural - dinâmica mas estruturada - cooperativa e/ou colaborativa - fenómenos complexos e pré-condicionados - evento comunicativo - processo de negociação - sob a forma oral ou escrita - regida em função de objectivos - entre semelhantes ou dissemelhantes - realizada diariamente, em contextos informais e formais (por ex. aula de línguas)
Interacção verbal	- previsibilidade - actividade contratual - uma sequência de movimentos - em torno de assuntos ou conteúdos - comportamentos entre sujeitos, com papéis sociais e discursivos específicos - em contexto pedagógico, constitui uma forma de realização do discurso da aula - interacções didácticas *(Bento, 2000)*

Tabela 15 – Síntese das principais características descritas na investigação estudada, relativamente aos conceitos de interacção e interacção verbal

Recapitulando, para prosseguir, os outros conceitos que se fez depender, directa e exclusivamente, do conceito de *interacção verbal*, na figura 13, são: *contexto*, *papel*, *estatuto*, *alocutário*, *locutor*, *universo de referência*, *transacção*, *passo* e *sequência* ou *episódio*.

O *contexto* é então um conceito que atinge igualmente uma enorme pertinência nos estudos analisados, face ao número de vezes em que neles surge definido[97]. Assim, no âmbito desta investigação em IVAL, o contexto tanto é entendido *"como o conjunto de factores linguísticos e extra-linguísticos que condicionam um acto comunicativo" (Vieira, 1988a: 5)*, como o conjunto formado por um determinado lugar de ensino-aprendizagem (neste caso a escola, mais precisamente a sala de aula de língua, materna ou estrangeira) e pelos seus respectivos actores, professor e alunos (cf. Copeland *et al.*, 1993: 349-50 citado em *Almeida et al., 1995: 92*). Ou, ainda, a título ilustrativo, como a *"configuração da actividade imediatamente precedente na qual um enunciado ocorre e também [...] um plano mais abrangente no qual essa actividade se situa" (Ramos, 1996: 78)*. Usado neste sentido, enquanto *"contexto de um enunciado" (idem, ibidem)*, pode ser qualificado de imediato ou anterior; noutra acepção, de externo ou interno. Conforme discrimina *Andrade (1997: 118)*, o contexto externo representa as *"condições espácio-temporais e sociais"* e o contexto interno a *"esfera da intersubjectividade em que intervêm os conhecimentos prévios, percepções e intenções dos participantes"*.

Porém, os atributos deste conceito não se esgotam nos exemplos até agora apresentados. É, pois, possível inventariar-se, na investigação estudada, outros epítetos que lhe são pospostos: comunicativo, interactivo, educativo e pedagógico. Além disso, especificam-se contextos formais de interacção e de ensino-aprendizagem, tais como, o contexto (especializado) da aula de português, e, dentro deste, entre outros, o sub-contexto da interpretação de textos literários ou o de grupo de trabalho. De forma genérica, *Castro (1998b)* caracteriza os

[97] Não tantas quanto o conceito de interacção, mas, e talvez ao contrário do que se poderia antecipar, ligeiramente mais do que o próprio conceito de interacção verbal.

contextos formais de interacção como aqueles *"que são marcados pela relativa estabilidade da forma de relação dos seus factores e que estão regulados por princípios que, parcialmente, são gerados fora dos contextos específicos de comunicação" (p.252).*

Finalmente, a estas concepções acresce, no trabalho mais recente do *corpus* de análise, em *Gomes (2002)*, a conjugação de quatro elementos definidores de contexto: o *discurso* (na sua dimensão interactiva); o *enquadramento* (institucional – a este nível, qualquer contexto *"é espacial e temporalmente configurado e delimitado" (idem: 46-7)* – e físico – a sala de aula, nos contextos pedagógicos observados pelos investigadores analisados); os *objectivos*; e, os *participantes* (cf. *páginas 21, 46 e 47*)[98].

A noção de participantes remete, por sua vez, para um grupo de conceitos que, neste panorama científico, nacional, da IVAL, assume particular relevância – *locutor* e *alocutário*[99]. Logo em 1978, M.-J. Gremmo e colaboradores defendem a distinção entre locutor, alocutário e ouvinte, *"ao terem em conta a possibilidade de, num determinado momento da situação, apenas ser dirigida a palavra a um sujeito, ficando os outros em posição de 'assistentes'"* (em *Sousa, 1993: 24*)[100]. Por um lado, *"propõem a designação de alocutário ('addressee') para aquele a quem o locutor dirige a palavra directamente e a de ouvinte ('hearer') a quem a dado momento não é dirigida a palavra e é potencial locutor ou alocutário"* (em *Ramos, 1996: 60*). Por outro lado, *"estes mesmos autores distinguem, ainda, e em função do grau de iniciativa envolvido na tomada da palavra,*

[98] Autor que legitima a sua definição de contexto, tal como acontece com a de interacção verbal, num referencial raro, aliás, único no conjunto dos estudos meta-analisados. Nesta perspectiva, para *Gomes (2002: 46-7)*, *"a noção de contexto implica a sobreposição de duas entidades: '(1) a focal event, and (2) a field of action within which event is embedded.' (Duranti & Goodwin, 1995: 3)"*.

[99] Seguramente porque constituem dois dos seis factores constitutivos da interacção verbal, identificados por Mateus *et al.* (1983) e já mencionados (ver, por exemplo, II.2. Referenciais). Não deixa de ser curioso registar que, destes elementos, apenas ficam por definir, neste domínio da DL, o espaço e o tempo, provavelmente devido à aparente transparência dos seus significados.

[100] Concepções conexas, complementares, porque indissociáveis, como se pode observar pelas suas definições inter-dependentes.

dois tipos de Locutor: 'locutor autónomo' (speaker) e 'locutor dependente' (talker)" (novamente em *Sousa, 1993: 24*). Para *Ramos (1996: 60)*, que também acabo de mencionar, e que perfilha alguns dos interesses e dos referenciais teóricos de *Sousa (1989* e *1993)*, *"esta distinção terminológica [entre speaker e talker] afigura-se pertinente no estudo dos papéis interaccionais caracterizados em função dos mecanismos de atribuição da palavra"*.

Paralelamente, a estes dois tipos de locutor pode fazer corresponder-se duas funções distintas – "dirigir a palavra a" e "atribuir a palavra a" –, funções que terão inspirado *Vieira (1988a)* a redefinir *"o papel de alocutário como aquele a quem é dirigida a palavra pelo locutor em função, e a quem este pode ou não atribuir a vez seguinte de intervir" (p.75)*.

Na investigação meta-analisada, são percepcionados, a par destes três conceitos, outros dois que lhes estão intimamente relacionados – *papel* e *estatuto* – e que se co-relacionam entre si, pois, na maioria das vezes, são definidos em conjunto, por confronto. Um dos entendimentos que é indicado em vários dos trabalhos estudados parte da sugestão dos investigadores do grupo CRAPEL, atrás citados (cf. *Vieira, 1988a* ou *Bento, 2002*)[101]. Naquela proposta distinguem

"dois campos de definição da noção de papel (role), propondo apenas para o campo interaccional tal designação e reservando para o domínio social o conceito de estatuto (status). Estatuto será então entendido como 'a more general term for a position in the social structure which is defined by a number of parameters of which office (although often the most important) is only one', enquanto o papel 'is the enactment of interactional privileges and duties which are realized by certain types of act.'" (cf. Gremmo, Holec & Riley, 1985: 39 citados em *Coelho, 2001: 54*)

[101] Embora nestes estudos as respectivas autoras se centrem na definição de um dos conceitos, *papel*, aquele que mais directamente depende do domínio interaccional.

Numa outra percepção destas concepções, que *Ramos (1996)* adopta, a partir da proposta de Linton (1977), *"o conceito de papel [...] compreende atitudes, valores e comportamentos que a sociedade atribui a quem ocupa determinado estatuto, constituindo o seu aspecto dinâmico: o que o sujeito faz para validar a sua presença nesse estatuto" (p.11)*. Do mesmo modo, o conceito de *estatuto* é definido *"como o lugar que alguém ocupa dentro de um sistema, num determinado momento, e que resulta de factores externos à interacção"*, ao contrário do que *"acontece com os lugares interactivos, que resultam de um posicionamento que lhe é interior" (idem, ibidem)*.

Ainda numa outra apreensão de um dos conceitos, *Castro (1987)* sublinha que *"o termo papel é relacional" (p.123)*, e, baseando-se na obra de Mitchell (1977), afirma que um *papel* se constitui *"em oposição a outro papel que detém uma posição social distinta" (idem, ibidem)*[102]. Numa palavra, salienta que entende *"por papel social uma determinada posição social" (idem, ibidem)*. Posteriormente, uma das suas discípulas retoma este conceito de papel social, para destacar que *"emerge de um estatuto e de uma situação particular" (Alves, 2000c: 17)*. Concentrando-se na situação particular da interacção verbal em sala de aula, a autora acrescenta que nela *"os intervenientes [...] assumem lugares e posicionamentos, em larga medida preestabelecidos (cf. McClellan, 1971), que não são passíveis de negociação substancial" (idem, ibidem)*.

Se, nesta situação pedagógica particular, os lugares e posicionamentos que os participantes assumem não são negociáveis, o sentido pode, e deve, até, ser negociado, pois que contribui para a construção de identidades, relações sociais e discursos. Nomeadamente, deve negociar-se o saber, que no estudo de *Vieira (1988a: 83)* se torna sinónimo de conteúdo da aula e é designado

[102] Numa outra formulação, *"o papel social inclui uma componente relacional na medida em que o posicionamento de um indivíduo é concretizado face ao posicionamento dos restantes" (Alves, 2000c: 17)*. Ou seja, surge de uma relação de distinção e não de semelhança.

"enquanto objecto de negociação", nele se substituindo *"a expressão geral 'negociação de sentido' pela expressão mais particular 'negociação do saber' (ou, se quisermos, negociação de sentido ao nível do saber)"*. Esta expressão pode também representar o processo de ensino-aprendizagem de uma LE (cf. *Vieira, 1988b: 504*) e o *"processo mediador na relação de transmissão-aquisição [de novos saberes]" (Vieira, 1992: 24)*. Ou, ainda, e numa acepção restrita, a adaptação (cf. *Araújo e Sá, 1996: 77*).

O conceito de *negociação* revela-se, assim, indispensável ao estudo da interacção, e não apenas neste contexto específico. Ao nível da comunicação verbal, a negociação tem como finalidade última a (inter) compreensão e traduz o *"esforço empreendido pelos interlocutores"* que ambicionam aproximar-se de uma *"convergência entre intenção comunicativa e interpretação dessa intenção" (Vieira, 1988a: 6-7)*. Por outras palavras,

> *"este esforço levado a cabo pelos participantes de uma situação comunicativa, e que contribui para o seu carácter contingente, tem sido metaforizado pelo conceito de 'negociação' que Kramsch (1984a, p.18) define como sendo: 'o vaivém constante entre significação pretendida e significação expressa pelo locutor, entre sentido percebido e sentido reconstruído pelo ouvinte, entre conhecimentos e experiências adquiridas e a adquirir'" (Sousa, 1993: 49-50* e *1998a: 92).*

Este esforço exige um empenho, compromisso até, de colaboração, *"para o estabelecimento de áreas de significação intersubjectivas [...], através de acções de cooperação entre os participantes na interacção (cf. Riley, 1985b)"* (mencionado por *Vieira, 1992: 24*). Acentuando-se a tónica na interacção, a negociação pode passar a ser entendida como *"todo o trabalho de gestão conjunta da interacção, prospectivo e retrospectivo, efectuado pelos interlocutores tendo em vista a co-construção de um objecto social tornado também comum, o discurso" (Araújo e Sá, 1996: 55)*. Isto é, e em resumo, os procedimentos, estratégias ou operações de negociação bem

sucedidos admitem diferentes graus e diferentes objectos, entre os quais, já referidos: sentido/significação, saber/saber-língua e discurso.

Acoplando o conceito de sequência ao conceito de negociação (este que acabo de abordar, e aquele do qual me ocuparei a seguir), obtém-se o conceito de *sequência de negociação*, que na investigação analisada, e por referência ao contexto pedagógico, ocupa um lugar de alguma importância, merecedor de um certo destaque. Assim, para *Vieira*, uma sequência de negociação ocorre numa situação interactiva onde se manifestam problemas, saberes desviantes ou quebras na comunicação pedagógica; desenvolve-se até à realização, por parte do aluno, do comportamento linguístico esperado; e, termina, geralmente, pela avaliação do professor (cf. *1988a: 30 e 194*; *1988b: 506*)[103].

Numa leitura complementar destes trabalhos, *Gonçalves (1996: 118)* adopta, inicialmente, a seguinte definição de sequência de negociação: *"um extracto de uma aula, 'uma unidade discursiva com uma estrutura interna, definida não só em termos interactivos como também pedagógico-comunicativos' (Vieira, 1988: 185)."* Mais tarde, ao sentir necessidade em alargar os critérios, *"por questões de operacionalização"*, a mesma autora, denomina *"sequência de negociação como uma unidade discursiva constituída por um conjunto de enunciados produzidos no âmbito da realização de uma tarefa ou de um conjunto de actividades pedagógico-didácticas, em que determinado(s) saber(es) é (são) negociado(s) por professor e alunos" (idem, ibidem)*.

É nesta última concepção, enquanto unidade de análise do discurso, que vários autores (Gremmo *et al.*, 1978; Sinclair & Brazil, 1982; Kerbrat-Orecchioni, 1990 em *Andrade & Araújo e Sá, 1994a: 87* e *2002: 36*) definem *sequência* ou *episódio* e que para *Andrade & Araújo e Sá* equivale, embora *"em termos meramente formais" (idem, ibidem)*, também à noção de transacção ou ainda de passo. Já *Sousa (1998a: 77)* prefere usar unicamente o vocábulo

[103] Dos autores analisados, esta é a que mais realça este (duplo) conceito, facto que justifica que tome os seus trabalhos como referentes obrigatórios.

sequência, numa significação particular, proveniente de um tipo de situações problemáticas na comunicação pedagógica, *"sob o nome de sequência dependente"*. Pelo contrário, *Bento (2000)* selecciona o termo episódio para classificar *"uma situação não planificada, co-construída em sala de aula, por um ou mais do que um dos interlocutores em presença, contendo coerência semântica ou pragmática, mas em que se salientam ou ressaltam manifestações verbais, para-verbais e não verbais, numa palavra, multimodais, fortemente ancoradas em relações interpessoais" (p.171)*. Para si, o conceito de *episódio "não se deverá confundir com"* o de *sequência*, apesar de em alguns casos poder *"coincidir com"* esta unidade *"do modelo hierárquico da Análise Conversacional" (idem, ibidem)*.

A noção de *passo*, *"unidade de análise [que] constitui uma sequência ou um episódio cuja soma resulta na organização da aula" (Almeida et al., 1999: 97)*, apresenta uma dimensão pedagógico-didáctica. Atentas a esta realidade estiveram *Andrade & Araújo e Sá (1994a: 86)*, pois importaram o significado, antes aludido, que lhe atribuem *"Mitchell, Parkinson & Johnstone (1981) quando se referem a um 'segment' que dizem corresponder a 'teaching activities' ou a um 'trecht of lesson discourse, having a particular topic and envolving participants (teacher and pupils) in a distinctive configuration of roles, linguistic and organizational' (p.12)."* O mesmo significado pode ser lido noutro trabalho, do qual ambas são igualmente co-autoras; nele evidenciam os três elementos constitutivos do passo – tópico, actividade de linguagem e estrutura/formato de participação interactiva (cf. *Almeida et al., 1999: 97*). Depois, noutro estudo ainda, reconhecem ser estes os *"elementos geralmente consensuais quando se trata da determinação de uma macro-unidade de análise de aula (cf. Allwright & Bailey, 1991; Castro, Vieira & Sousa, 1991; Green, Weave & Graham, 1988)"* (referido por *Andrade & Araújo e Sá, 2002: 36*).

Neste sentido, e em resumo, o passo pedagógico-didáctico *"é uma **via de acesso à aula**" (Andrade & Araújo e Sá, 1994a: 93)*, *"capaz de*

caracterizar a situação comunicativo-didáctica [aí] construída pelos professores e alunos" (Almeida et al., 1999: 97).

O conceito de *transacção* descreve uma terceira unidade de análise do discurso (para além do passo e da sequência ou episódio). Trata-se de uma *"unidade discursiva 'marked by boundaries and comprising one or more sequences or individual exchanges' (cf. Sinclair & Brazil, 1982: 25-29 e 53)"* (citado por *Coelho, 2001: 210* e também por *Andrade & Araújo e Sá, 2002: 36*). Em *Bento (2002: 171)*, a *"transacção ou 'transaction' é entendida [...] como a unidade imediatamente superior à troca ou 'exchange'"*.

Antes de terminar, menciono um último conceito – *universo de referência* –, conexo ao de interacção verbal, do qual é um elemento constitutivo (cf. Mateus *et al.*, 1983). Aquele universo representa *"o conjunto de valores simbólicos que regulam as práticas comunicativas específicas" (idem, 1998a: 195)*. Tomado de forma mais vasta, como o faz *Alves (2000c: 25)*, pode significar:

> *"o conjunto de categorias e relações que fazem parte do conhecimento real ou possível por parte dos seres humanos inseridos num dado contexto social. Trata-se, fundamentalmente, do conjunto de categorias que, do ponto de vista material ou simbólico, constituem implícita ou explícitamente competências, saberes e crenças, legitimados ou legitimáveis nas sociedades a que pertencem (Mateus et al., 1994: 119)"*

Para finalizar a já extensa descrição dos conceitos aglutinados sob a ***interacção verbal***, temática fundacional dos estudos em análise, reproduzo o mapa conceptual do campo didáctico em IVAL, com a particularidade de nele os realçar, relembrando-os; são eles, seguindo a ordem pela qual aparecem neste texto: *interacção*, *interacção verbal*, *contexto*, *locutor*, *alocutário*, *papel*, *estatuto*, *negociação*, *sequência de negociação*, *sequência* ou *episódio*, *passo*, *transacção* e *universo de referência*.

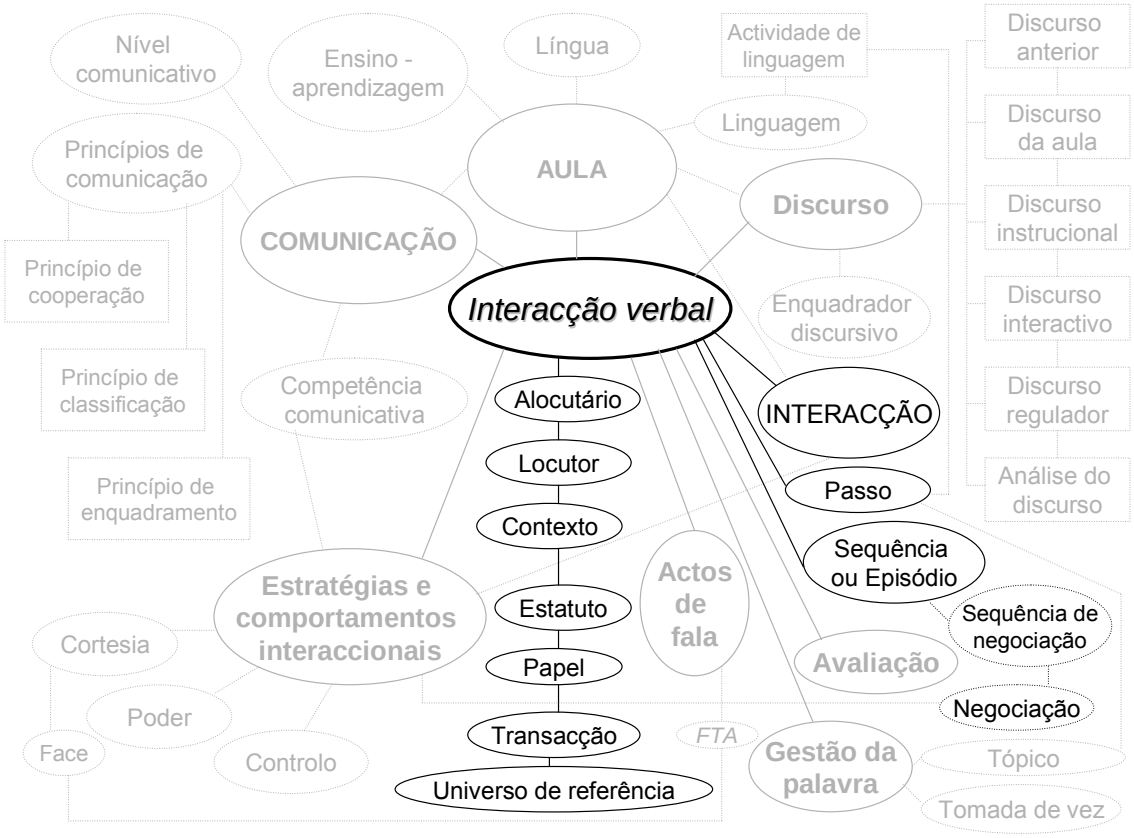


Figura 13.1 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL
(realce para os conceitos tematizados na interacção verbal)

4.1.2. DISCURSO

No âmbito da investigação estudada e ao nível conceptual, o *discurso* representa a segunda área temática geral mais expressiva (cf. gráfico 12), nela se incluindo, para além deste conceito, outros que a partir dele se especializam, nomeadamente os de discurso: *regulador*, *instrucional*, *anterior*, *da aula* e *interactivo*. A este tema estão ainda interligados os conceitos de *frame* ou *enquadrador discursivo* e *análise do discurso*, todos eles a (re)conhecer na continuidade do texto que vou aqui construindo.

Nos trabalhos analisados, o *discurso* é uma peça quase tão importante quanto a interacção, a tal ponto que *Vieira (1988a)*, tendo-o feito equivaler a *"texto em situação" (p.14)*, define *"discurso como um processo*

comunicativo realizado por via da interacção" (p.121)[104]. Na mesma linha, *Andrade & Araújo e Sá (2002: 22)* abordam a noção, mais específica, *"de discurso pedagógico como o resultado da actividade de interacção dos sujeitos professor e alunos"*.

Existem outros indícios que atestam a pertinência deste conceito, os quais podem ser aferidos pelo número de vezes em que é explicitamente definido e através do número de sub-temas apresentados (rever, de novo, o gráfico 12). Para além das variedades já mencionadas, que serão detalhadas, constam ainda da investigação portuguesa em IVAL as seguintes designações:

- discurso contínuo e descontínuo – distinção que se baseia *"no modo como a integração do tópico é realizada. Assim, o primeiro tipo de discurso caracteriza-se por uma introdução de tópico colaborativa e incorporada, enquanto o carácter de descontinuidade é dado através de tópicos reintroduzidos ou simplesmente introduzidos pela primeira vez"* (cf. Keenan & Schieffelin, 1983: 71-2 em *Ramos, 1996: 118*);

- discursos-fonte ou discursos primeiros – *"discursos de produção de conhecimentos, como por exemplo os discursos da Didáctica, disciplina científica" (Bento, 2000: 29)*;

- discursos segundos – *"discursos que «manifestent un travail de reformulation, plus ou moins conscients, du discours des autres ou de son propre discours par un locuteur désireux - ou contraint - de transmettre des connaissances à des interlocuteurs moins 'savants'» (J.-C. Beacco e S. Moirand, 1995: 33-34)"* (mencionado por *Bento, 2000: 7-8*); e,

- discursos didácticos – ainda de acordo com Beacco & Moirand (1995: 39-40), referido em *Bento (2000: 26)*, *"os discursos didácticos são globalmente discursos de ensino"*; *"em síntese, [...] são um exemplo de discursos segundos, porque divulgam conhecimentos, porque explicam, porque são reformulações de discursos-fonte e porque são discursos fracturados por uma multiplicidade de vozes" (idem: 30)*.

---

[104] A mesma investigadora usa o termo interacção *"para designar 'discurso oral interactivo'" (idem: 55)*.

Na íntegra, as concepções anunciadas testemunham da indiscutível evidência que a *análise de discurso* manifesta, uma vez que esta *"análise linguística de ocorrências discursivas que se processam em contexto real (Cf. Stubbs, 1987)"* (em *Alves, 2000d: 28*) sustenta explicitamente ¼ dos estudos do *corpus*, tal como se pode verificar no gráfico 9 (onde o seu valor duplica o da análise comparativa, a segunda maior referência entre os tipos de análise de dados que nele constam).

De todos os tipos de discurso que são discriminados, o *discurso da aula* é o mais abrangente; *"subconjunto da comunicação pedagógica" (Castro, 1987: 123)*, assimila, portanto, o discurso pedagógico[105], *"as realizações verbais e, entre estas, predominantemente as orais" (idem, ibidem)*. Também especificado enquanto *"prática de interacção verbal" (idem: 64)*, a definição de discurso vincula as suas componentes constitutivas, por mim salientadas, em itálico, no excerto que a seguir transcrevo:

> *"Definido por condições de ordem espacial e temporal, fazendo sentido em relação a um discurso anterior e a um universo de referência, o discurso da aula constitui-se na relação entre os sujeitos, que são, eles próprios, portadores de valores linguísticos, psicológicos e sociológicos que afectam a forma da interacção." (Castro, 1989: 22)*

Estes *"valores linguísticos, psicológicos e sociológicos"* que influenciam o formato da interacção, estão, pois, presentes neste discurso da aula, ou seja, nos *"usos da linguagem que no contexto da sala de aula dão forma à transmissão/aquisição de saberes académicos e sociais" (Castro, Vieira & Sousa, 1991: 343)*.

[105] Sobretudo *"um **discurso de tipo interactivo**" (Vieira, 1988a: 18)*; é entendido *"como meio através do qual falam outras vozes, a classe, o sexo, a raça" (Bernstein, 1986)* (citado em *Castro, 1989: 14*).

Algumas das componentes do discurso podem ler-se noutros fragmentos textuais; convoco outro, onde também as ressalto em itálico, porque acrescenta características específicas a este

"tipo particular de discurso, de natureza essencialmente institucional, caracterizado em função das imposições sociológicas da situação de produção, comuns a qualquer disciplina, de entre as quais Dabène (1986) destacou a 'especificidade do local', devida à sua limitação espácio-temporal, a 'finalidade da troca' e o 'estatuto dos participantes" (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 23).

De igual modo, o discurso da aula é um *discurso interactivo*, quer no significado atribuído por Riley (1985b: 50) – *"o constructo colaborativo de dois ou mais participantes mutuamente envolvidos num comportamento comunicativo dirigido ao(s) outro(s)" (Sousa, 1993: 51)* –, quer no sentido que Holec (1985) lhe imprime – *"em que se observam efeitos de feedback" (idem, ibidem)*[106]. Assim entendido, na significação mais depurada de discurso (*interactivo*) co-construído, engloba os discursos dos participantes e resulta, no âmbito da sala de aula, *"da actividade de interacção dos sujeitos professor e alunos" (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 22)*. No caso concreto da aula de línguas, a especificidade deste discurso, conforme a afirmação das autoras,

"reside ainda, mais concretamente, no facto de a língua ser aí entendida e utilizada simultaneamente enquanto meio e enquanto objecto, num estatuto de grande ambiguidade e fluidez que retoma a distinção de Kramsch (1984) entre 'discurso constitutivo' (onde a língua é o conteúdo de ensino) e 'discurso regulador' (em que ela serve para controlar e definir as formas de veicular esse conteúdo)" (idem: 23-4).

A nomenclatura mais difundida nos estudos portugueses meta-analisados, designadamente nos trabalhos dos investigadores ligados à UM, não é a que C. Kramsch emprega, de discurso constitutivo, mas sim a de *discurso instrucional*,

[106] Por oposição ao discurso não-interactivo, este *"da responsabilidade única de um dos participantes" (Sousa, 1993: 51).*

que se refere globalmente *"ao processo de transmissão e aquisição dos conteúdos de instrução" (Castro, 1989: 18)*. Quanto ao *discurso regulador*, em termos gerais, este é *"definidor do estatuto dos"* interlocutores *"e da forma da sua relação" (idem, ibidem)*. Portanto, o *discurso regulador "é o que se estabelece para manter a disciplina e definir a organização da interacção" (Sousa, 1993: 23)*, enquanto que o *discurso instrucional* é o *"que dá corpo às formas de transmissão/aquisição de um saber específico" (idem, ibidem)*[107]. Configuram, ambos, o discurso pedagógico (cf. *idem, ibidem*), representando, *"no plano das realizações verbais, modos de actualização do universo de referência" (Castro, 1987: 71-2* ou *1998a: 194-5)*. Além disso, efectuam-se *"directamente entre os sujeitos da interacção"*, *"são veiculados pelos materiais que a suportam"* e *"decorrem imediatamente de instâncias exteriores ao contexto de comunicação cuja voz é tacitamente aceite" (idem, ibidem)*. Finalmente,

> *"a propósito do factor Discurso Anterior, poder-se-á falar de um discurso anterior instrucional - o discurso produzido no âmbito de uma determinada área de conteúdo e que a individualiza relativamente a outras áreas de conteúdo (as revisões de matérias já trabalhadas são um processo privilegiado para (re)posicionar o discurso anterior instrucional na interacção) - e de um discurso anterior regulador, de ordem - aquele que, realizado em todos os tempos pedagógicos anteriores, pode constituir referência ao nível da organização da interacção" (Castro, 1989: 19).*

O *discurso anterior*, *"todo interaccional" (idem, ibidem)* ou *"conjunto de trocas verbais realizadas anteriormente à interacção verbal que está a decorrer" (Alves, 2000c: 24)*, delimita, por seu turno, *"um discurso anterior geral - relativo a todas as interacções verbais realizadas em contexto pedagógico até aquele momento; e um discurso*

---

[107] cf. *Castro (1991): "Para uma análise mais detalhada destes conceitos cf. Pedro (1982: 130-131 e passim), Bernstein (1985: 9 e passim) e Domingos et al. (1986: 306-313 e passim)" (p.124).*

anterior específico - relativo a interacções verbais em que estiveram presentes os mesmos sujeitos. (Castro, 1991: 67)" (por *idem, ibidem*).

E a este conceito, já referido noutras ocasiões, por ter sido identificado em 1983 por Mateus *et al.*, como parte integrante da interacção verbal, sucede o de *enquadrador discursivo*, *"outra dimensão da estrutura da interacção verbal" (Alves, 2000c: 168)*. Dimensão que traduz, do inglês *frame*, a unidade do discurso descrita em 1982 por Sinclair. Este mecanismo linguístico é concretizado através de *"todo um conjunto de palavras utilizadas por forma a delimitar fronteiras discursivas entre os diversos assuntos tratados numa mesma interacção verbal" (idem: 28)*. Ou seja, numa metalinguagem semelhante, proposta por Sinclair & Brazil (1982: 25-29), *"uma classe fechada de palavras de que os falantes se servem para assinalar fronteiras dentro do discurso" (Coelho, 2001: 210)*.

Deste modo, fica concluída a enumeração conceptual relativamente ao discurso, área temática em relevo na figura 13.2 e cujas peças se encontram muito interligadas. Resumindo, o *discurso da aula* (muitas vezes, equivalente ao discurso pedagógico) é um tipo de discurso *interactivo*. A existência de um discurso *anterior*, integrado no discurso da aula, e ajudando quer na definição deste, quer na sua antecipação, intensifica a correlação entre este e a interacção (verbal). Esta inter-relação é, ainda, fortalecida pelo facto de aquele ser impulsionado por um discurso constitutivo/*instrucional* e um discurso *regulador*, organizador da interacção. Como demonstram *Castro, Vieira & Sousa (1991), "o discurso da aula é um discurso especializado porque se inter-relaciona de uma forma particular com outros discursos, nomeadamente com o discurso oficial, e porque simultaneamente constitui e é constituído em um contexto particular" (p.343)*.

À semelhança do que fiz para sintetizar a constelação de conceitos evocada a propósito da *interacção verbal*, retomo novamente a figura 13,

destacando, agora pela ordem em que surgem neste texto, os conceitos de: *discurso*, *análise do discurso*, *discurso da aula*, *discurso interactivo*, *discurso instrucional*, *discurso regulador*, *discurso anterior* e *enquadrador discursivo*.

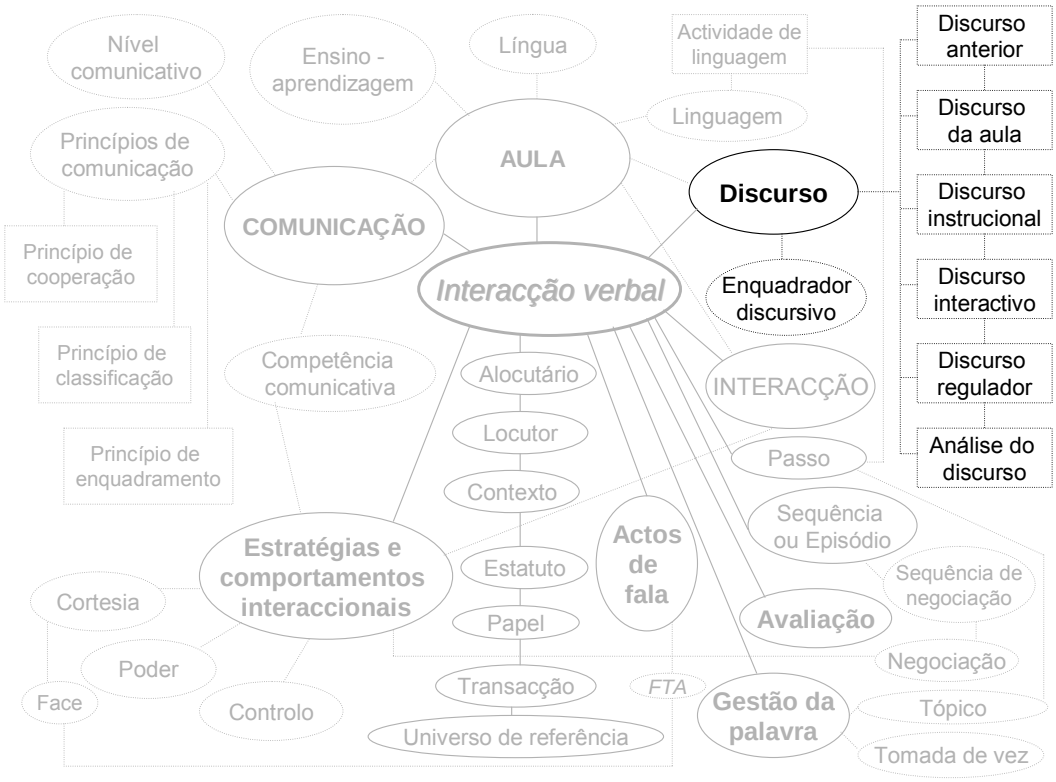


Figura 13.2 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL
(realce para os conceitos tematizados sob o discurso)

4.1.3. AULA

A *aula* designa a terceira área temático-conceptual mais representativa nos estudos portugueses em IVAL; alia, como é óbvio, a noção de *aula* à de interacção verbal e, a partir daquela, as noções de *ensino-aprendizagem*, *língua*, *linguagem* e *actividade de linguagem*. Sobressai, portanto, uma focalização circunstanciada na aula de língua (que tanto pode ser de português LM, como de francês ou inglês LE). Facto referido por *Andrade & Araújo e Sá*, investigadoras da UA a que tenho aludido, individual ou colectivamente, como neste momento,

para invocar, uma vez mais as suas palavras, estas inscritas nas *páginas 85 e 86*, do seu estudo de *1994a*, que se situa

> *"numa linha investigativa em didáctica das línguas na qual a sala de aula é o centro de interesse, entendida esta como uma interacção que se desenrola durante o tempo e o espaço institucionais que lhe são dedicados e cuja finalidade é a aprendizagem de uma determinada matéria, mediatizada por um professor que detém o poder organizativo (cf. Van Lier, 1988: 47)."*

A *aula* constitui ainda o local enquadrador institucional e institucionalizado da interacção, lugar onde esta decorre: *"um 'lieu de parole' (Halté, 1993)"* (em *Almeida et al., 1995: 100-1*); o *"universo" (idem, ibidem)*, *"micro-mundo" (Ramos, 1996: 22)* ou *"micro-cosmos de um sistema educativo e espelho das suas realidades socioculturais e institucionais" (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 13)*; um *"contexto pedagógico preciso, espacial, temporal e socialmente bem identificado" (idem, ibidem)*. Finalmente, é também o contexto de observação, recolha e análise de dados da investigação estudada; *"de uma forma sumária, [...] uma unidade de discurso global comportando uma série de transacções" (Alves, 2000c: 30)*. A aula é, pois, entendida igualmente como acontecimento discursivo e comunicativo (cf. *Ramos, 1996: 108* e *Andrade & Araújo e Sá, 2002: 23)* ou *"um acontecimento eminentemente verbal" (Gomes, 2002: xv)*. Em suma, a aula é não só o objecto e o contexto de análise, mas igualmente o recurso que permite a actividade do investigador e o meio que lhe permite aceder às actividades de interacção verbal em que se envolvem os seus actores e autores.

Os conceitos de *ensino* e de *aprendizagem* aparecem aglutinados ou isoladamente, destacando-se, neste caso, sobretudo, o segundo. De uma forma geral, a aprendizagem pode ser considerada *"como um processo no qual o sujeito interage com o mundo de forma significativa" (Vieira, 1988b: 78-9)*; de forma específica, pode ser percepcionada como aquisição, no sentido de R. Ellis, que *Bento (2002: 177)* cita. Isto é, *"the internalisation of rules and*

formulas which are then used to communicate in the L2. In this sense the term 'acquisition' is synonymous with the term 'learning'."

Destas definições, é possível induzir alguns comentários. Por um lado, o facto de se vislumbrar o elo, inequívoco, entre aprendizagem e interacção – daí que não seja surpreendente a afirmação de *Almeida et al. (1995)* quando escrevem que *"o processo de ensino/aprendizagem é um processo constante de interacções" (p.91)*, independentemente dos níveis (da sala de aula e da formação) considerados (cf. *idem: 92*).

Por outro lado, o facto de o ensino-aprendizagem em contexto pedagógico parecer estar tendencialmente centrado no(s) aluno(s). Pelo contrário, na maioria dos trabalhos meta-analisados, centrados na interacção professor-aluno(s), o foco recai quase sempre sobre o "locutor-professor". Quanto à aprendizagem, embora se reconheça que *"decorre na interacção entre ambos e [...] neste sentido [...] toda a relação entre professor e alunos é uma actuação conjunta de negociação"* de saber *Vieira (1988b: 79)*, cabe, supostamente, apenas a estes *"loutores-alunos [...] adquiri-lo" (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 23)*. Esta tem sido a ideia predominante, apesar de se ressalvar que *"no caso da aula de línguas, o que se pretende não é agora a transmissão de um corpo de conhecimentos, mas a redução da assimetria entre os interlocutores face ao domínio de códigos linguístico-comunicativos" (idem, ibidem)*.

Quanto ao conceito de *língua* este é difícil, se não até impossível de definir, pois, como constata *Andrade (1997: 53)*, a partir de Dabène (1994), não há *"uma definição [...] universalmente aceite"*. Esta dificuldade não se atenua ao particularizar, já que *"a definição de LM impõe-se porque existe uma LE e vice-versa (cf. Davies, 1991: 17)"* (em *Andrade, 1997: 56*). No entanto, considera que *"as duas noções [relativas] adquirem existência em relação ao contexto e aos sujeitos com que lidamos" (idem, ibidem)*. Por isso, para si, *"a LM constitui-se como algo que o indivíduo aprendeu em situação natural e formal, que lhe confere um passado e um presente*

determinados e determinantes, isto é, com os quais é necessário contar quando se pensa no processo de ensino/aprendizagem de uma LE" (idem: 57).

Mais do que uma definição de *língua*, menciona-se, então, a dupla natureza deste *"objecto variável e dinâmico, aberto à realidade social e individual, cuja apropriação depende da interacção verbal que o sujeito cria e em que participa, pela tarefa que nela desempenha" (idem: 51).* O duplo estatuto, antes referido, advém do entendimento de língua enquanto meio e conteúdo (de ensino-aprendizagem) (cf. *Ramos, 1996*; *Araújo e Sá, 2000*; *Gomes, 2002*; etc.).

Da mesma forma, *"a linguagem verbal é simultaneamente veículo e instrumento de construção de conhecimento"*, mas *"é antes de tudo um instrumento de expressão pessoal" (M. A. Moreira, 1997: 22).* Neste contexto, a *linguagem* é um instrumento de comunicação e de simbolização; um meio de relacionamento entre o sujeito e o mundo, o espaço onde o elabora ao mesmo tempo que (re)constrói o seu *"ser psico-social" (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 21).* Em suma, a linguagem é um evento social.

Para *G. Moreira (1990: 36-7)*, que atenta nas funções e na participação linguística do professor, a linguagem da sala de aula divide-se em três níveis:

1. *"the language which is being taught"*;
2. *"the language used to teach with"* – isto é, *"the metalinguistic [...] 'instructional' language (Wright, 1987)"*; e,
3. *"the language used to socialise and to organise with"* – que, por sua vez, se sub-divide em *"personal/interactive language"* e *"organisational language"*.

Por fim, a *actividade de linguagem* significa para *Andrade & Araújo e Sá (1994a: 88)*, a partir de Mitchell, Parkinson & Johnstone (1981: 14), *"a experiência verbal fornecida aos sujeitos nas tarefas de apropriação da LE"*. Ou, numa adaptação mais recente que fazem das palavras destes

investigadores, esta componente do passo pedagógico-didáctico é definida como *"toda aquela que é realizada no âmbito das tarefas de aprendizagem, actualizando de alguma forma as planificações dos professores e as propostas dos manuais, resultando assim da articulação entre as intenções dos agentes educativos e o seu comportamento real em situação" (idem, 2002: 37)*. Num recuo temporal, a actividade de linguagem pode ser entendida, com Gumperz (1989: 70), como *"un ensemble de relations sociales qui s'effectuent selon des schémas articulés à un but communicationnel donné"* (em *Araújo e Sá, 1996: 59*). Por outro lado, é, ainda, uma das noções importantes para descrever o conceito de competência de comunicação (cf. *idem, ibidem*).

Figura 13.3 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL
(realce para os conceitos tematizados na designação aula)

Na figura 13.3 destacam-se os conceitos que mais directamente se relacionam, na investigação estudada, com *"esta organização particular do*

acontecimento comunicativo que é uma aula" (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 23); conceito que retomo pela ordem segundo a qual aparecem neste texto: *aula*, *ensino-aprendizagem*, *língua*, *linguagem* e *actividade de linguagem*.

4.1.4. COMUNICAÇÃO

A *comunicação*, quarta área conceptual mais expressiva nos trabalhos em IVAL, reúne os seguintes conceitos: *comunicação*, *competência de comunicação* ou *competência comunicativa*, *nível comunicativo* e *princípios de comunicação – princípio de cooperação*, *princípio de classificação* e *princípio de enquadramento*.

O conceito de *comunicação* emerge, em certos estudos, com o significado de negociação e, noutros, com o de interacção. Exemplificando, *Vieira (1988a)* refere que *"numa situação cujos participantes mantêm entre si uma relação de igualdade em termos interactivos, o processo de comunicação é de facto um processo de negociação" (pp.12-3)*. Em contrapartida, *Araújo e Sá (1996: 34)* esclarece, como já aludi, que utiliza *"como equivalentes, no âmbito restrito deste [seu] trabalho, os conceitos de interacção e de comunicação, tendo optado, num esforço para sintetizar as diferentes noções que cada um abarca e para escapar a discussões intermináveis, pela expressão 'interacção comunicativa', com Berrendonner & Parret (1990) ou Germain (1991)"*.

O vocábulo comunicação serve, ainda, noutros trabalhos, tal como no de *Ramos (1996)*, *"para designar a comunicação pedagógica, no interior do complexo institucional que é a Escola, onde adquire um sentido específico" (p.19)*. Finalmente, noutro estudo, *Bento (2000)* discrimina a comunicação interpessoal, *"estruturada por uma relação de lugares"* e *"por uma presentation of self" (pp.84-5)*. Por outro lado, refere, ainda, a distinção que o filósofo alemão A. Marty propõe entre comunicação emotiva e emocional – *"a primeira como sendo intencional, estratégica, instigativa e apelativa*

e a segunda como sendo catártica, expressiva, espontânea e não intencional" (idem: 147).

A *competência comunicativa* ou *de comunicação* é um conceito composto por duas noções que, em conjunto, definem conhecimentos e capacidades (cf. Hymes, 1972, 1973 e 1984 citado em *Sousa, 1989* ou *Araújo e Sá, 1996*). Conhecimentos de ordem linguística e social, as *"regras da gramática"* e as *"regras orientadoras dos comportamentos verbais adequados às várias situações" (Sousa, 1998a: 97)*. Capacidades ou 'ability' *"para activar esses conhecimentos em situações concretas" (idem, ibidem)*. Para os alunos, e segundo *Vieira (1992)*, este *"universo de conhecimentos e capacidades de natureza linguística, constitui meta de aprendizagem mas também o seu instrumento privilegiado, de tal modo que, aqui mais do que em qualquer outro contexto de aprendizagem, ensina-se e aprende-se falando" (p.27)*.

Para além dos conhecimentos e das capacidades, esta *"competência manifestada pelos falantes [...] de âmbito muito mais vasto" (Sousa, 1993: 56)* acumula uma terceira dimensão, *"ligada com as atitudes e motivações relativamente à língua e aos usos, ou com a carga afectiva decorrente da relação subjectiva do sujeito com o acto de comunicação (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992)"* (mencionado por *Araújo e Sá, 1996: 59*). A mesma investigadora acrescenta, nas *páginas 60* e *61*, que:

> *"O conceito aparece definido em DLE como uma competência de acção social complexa. Coste refere-se, a seu propósito, a uma 'compétence valise' [...], querendo destacar a natureza abrangente e holística de um saber estratégico [...].*
>
> *O esforço analítico que se desenvolveu na esfera deste domínio disciplinar, tendo em vista a concepção e implementação de programas de ensino, permitiu decompô-la em várias componentes integrativas e indissociáveis (cf. Bergeron et al., 1984; Canale, 1983; Charadeau, 1984; Kramsch, 1984a; Moirand, 1982, entre outros)".*

G. Moreira (1990: 17-8) identifica, *"following Canale and Swain (1981) and Savignon (1983)"*, quatro destas componentes – gramatical, sócio-linguística, discursiva e estratégica. Assim perspectivada, a competência comunicativa é *"um sistema de interacções" (Almeida et al., 1995: 91)*, *"uma competência multicomponencial" (idem, ibidem)*, isto é, *"pluridimensional" (Araújo e Sá, 1996: 59)*. Ou seja, *"uma construção interactiva que só na prática real da língua se verifica"* e que *"não existe então de per si" (Andrade e Araújo e Sá, 1994a: 6-7)*.

Destaca-se, ainda, uma competência pedagógico-comunicativa, percebida *"como um agir intencional em situação" (Araújo e Sá, 1996: 136)*, ao qual se reporta a competência comunicativa do professor e a do aluno. Aquela *"é sempre uma competência contextualizada, o que significa, na situação que nos ocupa [de Francês LE], que assume um teor exolingue e bilingue" (idem: 138)*; esta *"inclui uma consciência metacomunicativa, que lhe permite [ao aluno enquanto sujeito-aquisidor na aula de LE] [...] determinar qual o comportamento linguístico que dele é esperado" (Vieira, 1988a: 87)*.

Paralelamente, co-existem dois *níveis comunicativos*, consonantes com a dupla essência da língua, *"o nível comunicativo e o metacomunicativo" (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 23-4)*, que, na opinião de Dabène, constituem *"'la trame essentielle de la classe de langue étrangère' (1986: 671-2)"* (citado por *idem, ibidem*).

No que diz respeito aos *princípios de comunicação*, a nível conceptual, sobressaem três.

O *princípio de cooperação* ou *princípio cooperativo* de Grice (1975), mais especificamente designado por *"princípio geral de cooperação interpessoal" (Araújo e Sá, 1996: 38)*, pressupõe, por um lado, a activação permanente de *"'contratos de comunicação' (Ghiglione, 1986)" (idem, ibidem)* entre os

sujeitos-interlocutores. E, por outro, postula *"aspectos de cooperatividade e de empenhamento mútuo" (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 22).*

O *princípio de classificação* regula a delimitação de fronteiras entre os assuntos apresentados no acto comunicativo (cf. *Castro, 1987, 1989* e *1991*). Nomeadamente, é *"regulador das relações entre as categorias e entre os assuntos" (Castro, 1987: 113).* Em simultâneo, *"é regulado pela distribuição do poder"* (em *Alves, 2000c: 59*) entre os sujeitos-participantes, no seu estatuto e funções.

O *princípio de enquadramento* regula, por sua vez, *"the communicative practices of the social relations within the reproduction of discursive resources, that is, between transmitters and acquirers"* (Bernstein, 1981: 345 citado em *Alves, 2000c: 59-60* e *2001a: 93*). Poder-se-á, então, afirmar que este princípio, regulador dos princípios comunicativos – incluindo o princípio de interacção, isto é, *"o andamento, a forma e a organização da comunicação" (Castro, 1998b: 248)* –, é modelado pelo controlo nas relações sociais entre os interlocutores (cf. *Alves, 2000c: 59-60* e *2001a: 93*). Ou, antes de terminar, num avivar dos conceitos articulados nesta quarta área temática, referente à comunicação,

> *"O mesmo será dizer que [o princípio de enquadramento] regula as práticas comunicativas entre os agentes pedagógicos (entre transmissores e aquisidores) assim como a selecção, organização, ritmagem, posição e postura dos comunicantes e as características da localização física. (Cf. Bernstein, 1981; Morais et al., 1996)" (Alves, 2000c: 60).*

Repetindo, então, e seguindo novamente a ordem pela qual aparecem, os conceitos aqui abordados, em destaque na figura 13.4, são: *comunicação*, *competência comunicativa ou de comunicação*, *níveis comunicativos*, *princípios de comunicação – princípio cooperativo ou de cooperação* (Grice, 1975), *princípio de classificação* e *princípio de enquadramento* (Bernstein, 1981).

Figura 13.4 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL
(realce para os conceitos tematizados sob a comunicação)

4.1.5. ESTRATÉGIAS E COMPORTAMENTOS INTERACCIONAIS

As noções de *controlo*, *poder* e *cortesia* estão reunidas sob a denominação *estratégias e comportamentos interaccionais*[108]. As duas primeiras concepções, controlo e poder, estão intimamente relacionadas, de tal modo que se torna recorrente o facto de as respectivas definições aparecerem indissociadas. Por exemplo, no quadro da teoria de Basil Bernstein (1981),

[108] Na acepção que *Araújo e Sá (1996)* selecciona de Chabrol (1990), a estratégia *"estrutura a actividade comunicacional dos sujeitos, impondo-lhes a sua reapreciação contextualizada e sempre regulada por mecanismos cognitivo-socio-psico-verbais" (p. 65). Ramos (1996)* perspectiva controlo e poder juntamente com a noção de autoridade, *"tendo sempre presente que a latitude e a natureza de tais conceitos dependem de variáveis diacrónicas como: filosofia social e filosofia didáctica, respectivamente" (p.22).*

"poder corresponde ao que é reproduzido, enquanto que controlo se refere à forma da sua aquisição, relacionando-se com as práticas específicas entre transmissores e aquisidores que criam o contexto local de reprodução" (Alves, 2002a: 148).

Ainda no âmbito desta teoria bernsteiniana, *"enquanto que o princípio de classificação é regulado pela distribuição do poder, o controlo regula o princípio de enquadramento através das relações sociais" (idem, 2000c: 59).* Assim, o controlo é um conceito *"que permite uma melhor compreensão do poder" (idem: 18)*, porque *"um grupo [social] só tem poder se conseguir exercer algum tipo de controlo, influenciando e/ou persuadindo o outro a agir de uma forma congruente com os seus interesses ou necessidades. (Cf. Dijk, 1997: 17)"* (em *idem, ibidem*).

No contexto do *"micro-mundo da sala de aula (embora os participantes não possam desligar-se da sua 'realidade' extra-institucional, situação que se afigura propícia à existência de conflitos latentes nos dois contextos)" (Ramos, 1996: 22)*, *"o controlo consistirá numa série de comportamentos sociais e audíveis, constituidores da actividade do professor e reveladores da autoridade que detém contextualmente" (idem: 23).*

De modo análogo, nestas situações, *"o poder é a autoridade delegada pelo sistema num agente representativo dos valores justificativos do sistema social, para veicular e difundir esses mesmos valores em contexto definidos pelo (para?) o sub-sistema" (idem: 22).* Numa linha semelhante, *Alves (2000c: 18)* toma de van Dijk (1997: 17) a acepção de *poder*, citando-o: *"the kind of power we focus on is social power, defined as a specific relation between social groups or institutions. That is, we here ignore various forms of personal power between individuals, unless such power is based on group membership"*. Já para *Bento (2000: 89)*, outra autora que igualmente se pronuncia sobre este conceito, o *"poder é uma capacidade, na medida em que todos os interactantes podem contestar papéis e*

discordar da interpretação de acontecimentos, mas é também processo, na medida em que o participante numa interacção, que tenta exercer o poder, precisa de ser ratificado e aceite pelos outros interactantes".

Portanto, pelo exposto, o *poder* pode reflectir vários intentos e repercutir-se em formatos e condições diferentes. Em particular, no contexto pedagógico,

> "*o poder do professor surge como institucionalmente deliberado, legitimado pela escola e pela sociedade, e proveniente do cargo que detém. Todavia, o professor possui também o poder de especialista, conceito que utilizamos para referir a autoridade do professor enquanto detentor de um saber diferenciado em determinadas áreas de conhecimento.*" *(Alves, 2000c: 19)*

Quanto ao conceito de *cortesia*, este assenta no conceito de *face*, cunhado por E. Goffman (1959), ao qual começo por fazer referência. A *face* é, segundo este autor americano, que *Bento (2000: 85)* refere, "*a imagem positiva de si que o locutor tenta apresentar aos outros, quer seja através da linguagem, posturas ou vestuário*". Trata-se de um "*aspecto da relação interpessoal*" *(idem, ibidem)* que, mais tarde, em 1967, Goffman define como:

> "*the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes - albeit an image that others may share, as when a person makes a good showing for himself (citado em D. Schiffrin, 1994: 102; J. Diamond, 1996: 17; J. Thomas, 1997: 168)*" (e mencionado por *Bento, 2000: 111*).

Este conceito de *face*, que Brown e Levinson (1987) retomam para a "*construção do seu modelo de cortesia*", representa "*uma componente decisiva para o desenrolar da interacção verbal*" *(Alves, 2000c: 90)*. Também porque se apresenta como "*universal na medida em que todo o indivíduo que seja um falante competente é investido da sua própria imagem*" *(idem, 2002a: 152)*; "*thus face is something that is emotionally*

invested, and that can be lost, maintained, or enhanced, and must be constantly attended to in interaction" (Brown e Levinson, 1987: 61)" (em *idem, ibidem*).

A noção de *cortesia*, cujas estratégias *"podem ser analisadas como meios de conciliar a necessidade de cada um em preservar a sua própria face" (Alves, 2000b: 98)*, desdobra-se no par:

- *cortesia positiva* – *"orientada para a face positiva do alocutário"* e *"relacionada com a aproximação [entre os participantes] e com a transmissão de aprovação" (idem, 2000c: 97)*; e,

- *cortesia negativa* – *"orientada para a protecção da face negativa, e consequentemente para a necessidade básica de manter o território do outro e de não interferir na sua liberdade de acção" (idem, ibidem)*.

Na teoria da cortesia verbal, assim preconizada por Brown & Levinson (1987), a cortesia positiva é por eles *"denominada como approach-based"* (em *Alves, 2000c: 97*) e é entendida *"como o modo pelo qual o locutor pode reforçar ou proteger a imagem do interlocutor e evidenciar que o considera membro do seu grupo social" (idem: 102)*. Já a *"estratégia"* cortesia negativa *"é denominada pelos autores como de avoidance-based e caracterizada por formalidades e restrições, mitigando os actos ameaçadores da face com pedidos de desculpas por interferir no território do outro" (idem, ibidem)*.

Numa tentativa de clarificar estes conceitos, *Bento (2000: 120)* evoca a *"distinção FTA/FEA"*, a partir da qual, apelando a estudos de Kerbrat-Orecchioni (1996: 54; 1997: 14-5), define a cortesia positiva, pela realização de actos elogiadores (*Face Enhancing Acts*), e a cortesia negativa, pelo evitamento ou atenuação do número de actos ameaçadores (*Face Threatening Acts*)[109]. No âmbito deste quadro teórico-conceptual, aquela investigadora portuguesa dilata estas definições, acrescentando que *"a cortesia negativa é de natureza*

[109] Este conceito será novamente retomado, na próxima sub-secção (4.1.6. Actos de Fala).

abstencionista ou compensatória", enquanto que *"a cortesia positiva é, pelo contrário, de natureza producionista" (idem, ibidem).*

Para terminar, e depois recordar (graficamente) os sub-temas conceptuais, referentes às ***estratégias e comportamentos interaccionais***, assinalados nas páginas antecedentes (*poder*, *controlo* e *face*), estas últimas concepções (de *cortesia*) são apoiadas pela seguinte enunciação, onde, ainda, *Bento (2000)* afirma que,

"Em sentido lato, a cortesia recobre 'tous les aspects du discours qui sont régis par des règles, et dont la fonction est de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle' (C. Kerbrat-Orecchioni, 1996a: 50-51). A cortesia aplica-se, assim, aos comportamentos verbais e não verbais." (p.112)

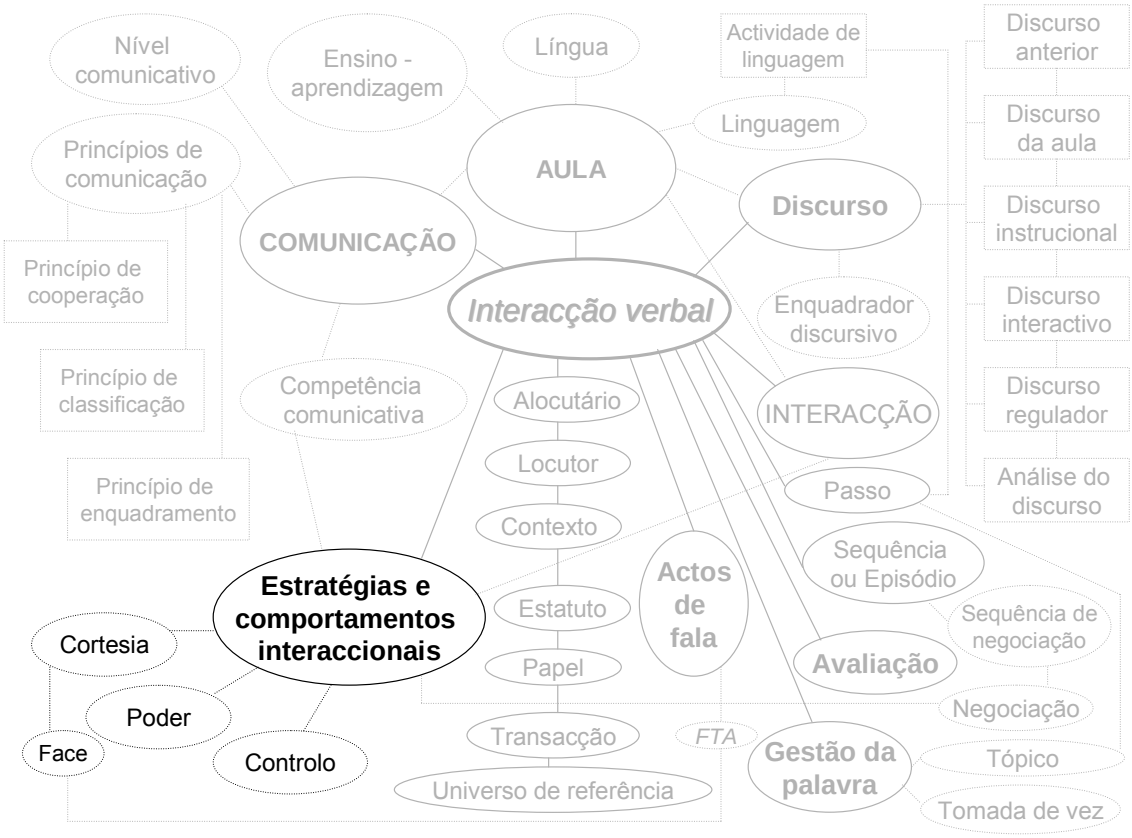


Figura 13.5 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL
(realce para os conceitos referenciáveis a estratégias e comportamentos interaccionais)

4.1.6. ACTOS DE FALA

Os conceitos *acto de fala* e *acto ameaçador da face* (*FTA* ou *face threatening act*) constituem o conteúdo desta sexta área temática, emergente da meta-análise realizada.

A noção de *acto de fala*, alicerce de parte dos dispositivos de análise explicitados – tais como a teoria dos actos de fala (Austin, 1962), a taxonomia ou tipologia de Searle (1976; 1979) e o modelo de Heringer & Lima (1987), a desenvolver mais adiante (cf. 4.3.1. Tipologias) – coloca alguns problemas definicionais.

Ramos (1996: 50) indica *"a divergência terminológica que anda associada à delimitação de conceitos"* e que, neste caso, *"torna, por si só, difícil a delimitação sintagmática do acto de fala"*. Assim, *"uma das questões que normalmente se levanta é a da identificação do acto de fala com o enunciado"*, unidade que *"corresponde, não apenas e directamente a uma frase, mas a uma parte do discurso (uma frase, uma parte de frase, duas frases, etc.) (Levinson 1992)"* (em *idem, ibidem*). Mais à frente, esclarece *"que não seria adequada uma delimitação de enunciado que compreendesse unidades muito extensas, situação que colidiria com a delimitação dos actos de fala, já de si complexa" (idem: 63)*. Por isso, e *"não perdendo de vista as características do [seu] estudo [...], mais particularmente, do corpus recolhido"*, justifica porque selecciona aquela *"proposta de Levinson"* (em *idem, ibidem*). Esta sugestão *"prevê que a 'unidade enunciado', para além da frase"* compreenda *"segmentos de frase (frases não concluídas) e os falsos começos, situação recorrente no discurso de sala de aula" (idem, ibidem)*.

Por outro lado, *Bento (2000: 107)* indica as *"muitas classificações dos actos de fala"* que a literatura oferece; reunindo os seus exemplos neste texto, *"G. Cook refere actos directivos, expressivos e comissivos (1989: 38-39), R. Lakoff, por sua vez, fala em actos assertivos, comissivos e injuntivos (1990:*

29)" (em *idem, ibidem*). Contudo, aquela autora escolhe outra classificação, a de G. Leech, que, como menciona, utiliza *"as categorias de J. Searle" (Bento, 2000: 107)*; selecciona-a por lhe parecer mais abrangente, desta citando as descrições dos actos de fala que a compõe, nomeadamente, os:

- actos assertivos, que *"commit speaker to the truth of the expressed proposition"*;

- actos directivos, *"intended to produce some effect through action by the hearer"*;

- actos comissivos, que *"commit speaker (to a greater or lesser degree) to some future action"*;

- actos expressivos, que têm *"the function of expressing, or making known, the speaker's psychological attitude towards a state of affairs"*; e,

- actos declarativos, *"illocutions whose 'successful performance [...] brings about the correspondence between the propositional content and reality'"* (cf. G. Leech, 1988: 105-6 em *Bento, 2000: 107*).

Em certas circunstâncias, por exemplo, na *"classificação de um acto de fala como um acto ameaçador da face" (Alves, 2000c: 149)*, esta proliferação classificativa conduz à *"sobreposição de categorias"*, uma vez que se podem considerar, entre outros, *"actos directivos já referidos em outros lugares" (idem, ibidem)*.

Os actos ameaçadores da face, de teor verbal ou não verbal, *"denominados, por Brown e Levinson (1987), como face threatening acts (FTAs)" (idem: 92)*, são *"aqueles cuja natureza é contrária às necessidades da face do locutor ou do alocutário" (idem, ibidem)*.

Por seu turno, os actos directivos *"directos são aqueles que possuem uma correlação maior entre a estrutura sintáctica e o seu objectivo ilocutório, pelo que a sua interpretação se apresenta literal (Cf. Haverkate, 1994: 154)"* (em *Alves, 2000a: 327*). Os actos *"indirectos são enunciados e interpretados tendo por base o subentendido; o seu sentido literal tem subentendido um sentido indirecto (Cf. Lozano et al., 1986: 224)"* (por *idem, ibidem*).

Qualquer um dos tipos de actos de fala dos parágrafos precedentes pode ainda ser agrupado na designação única de *acto ilocutório*. Na acepção de Riley, este acto (comunicativo), que pode ser considerado *"como o resultado da formalização da intenção do locutor ao realizar um determinado acto (convidar, recusar, concordar, etc.)" (Ramos, 1996: 50-1)*, distingue-se do *acto interactivo* (ou discursivo), que realiza e impõe *"a estrutura interaccional do discurso"*, permitindo *"obter informações de quem fala para quem e quando" (idem, ibidem)*.

Na concepção de Austin (1962a), o *acto ilocutório*, *"que se realiza dizendo qualquer coisa, por oposição ao acto de dizer qualquer coisa - ao enunciar um conjunto de palavras providas de significado posso estar a dar uma ordem, a solicitar uma informação, etc." (Castro, 1998a: 197)*, distingue-se quer do *acto locutório* – acto *"da produção de sons, de palavras dotadas de significado"* –, quer do *acto perlocutório* – acto no qual *"dizer qualquer coisa provoca frequentemente certos efeitos sobre o alocutário e sobre o locutor - ao dar uma ordem posso ser obedecido, ao solicitar uma informação posso ser correspondido, etc."* (cf. Austin, 1962a por *idem, ibidem*). Conjuntamente definem os *"três sentidos em que dizer qualquer coisa é fazer qualquer coisa" (idem, ibidem)*. Em síntese,

> *"a noção de acto ilocutório tem vindo, a partir de Austin, a ser objecto de uma exploração sistemática por J. Searle, em ordem à constituição de uma tipologia dos actos de fala enquanto actos ilocutórios. A defesa desta linha de trabalho no campo da filosofia da linguagem passa pela afirmação dos actos de fala como unidades básicas da comunicação: 'o acto ilocucionário é a unidade mínima da comunicação linguística' (Searle, 1983, p.62)" (mencionado por Castro, 1998a: 197).*

Ou, dito de modo mais sintético, *"J. L. Austin define acto de fala como 'a linguistic form, which, by being spoken alters reality' (citado em R. Lakoff, 1990: 29)"* (e que *Bento, 2000: 106* refere).

A tabela 16, que conceptualizei e a seguir reproduzo, pretende condensar a informação disponibilizada nos últimos parágrafos, acerca das várias concepções de *acto de fala*, as quais se tornam, assim, mais fáceis de compreender.

<table>
<tr><td></td><td>(Austin, 1962)</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Acto perlocutório</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Acto locutório</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="6">Acto interactivo
(ou discursivo)</td><td rowspan="6">Acto ilocutório …
(ou comunicativo)</td><td>… assertivo</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>… comissivo</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>… declarativo</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">… directivo …</td><td>(Haverkate, 1994)
… directo</td><td rowspan="2">Acto ameaçador da face/FTA
(Brown & Levinson, 1987)
(Kerbrat-Orecchioni, 1996/97)</td></tr>
<tr><td>… indirecto
(Lozano et al., 1986)</td></tr>
<tr><td>… expressivo</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Actos linguísticos</td><td>(Searle, 1976; 1979; 1983)</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">(Riley)</td><td></td><td></td></tr>
</table>

Tabela 16 – Síntese das propostas de classificação dos actos de fala
na investigação portuguesa em IVAL

Retomando a noção de *actos ameaçadores da face* ou, na *"expressão proposta por P. Brown e S. Levinson" (Bento, 2000: 118-9)*, *face threatening acts*, estes têm sido *"generalizados na literatura pela designação FTA e […] permitem a criação de um sistema homogéneo de regras de cortesia" (idem, ibidem)*. Além disso, *"podem incidir quer sobre a face do locutor, quer sobre a face do alocutário" (Alves, 2000c: 93)*; consequentemente, existem *"actos ameaçadores para com a face do locutor (positiva ou negativa) e actos ameaçadores para com a face do interlocutor (Cf. Brown e Levinson, 1987)"* (referido por *idem, ibidem*)[110]. Numa palavra, os

[110] Embora *Alves (2000c: 93)* foque apenas *"os que colocam em risco a face do […] interlocutor"*, de entre os quais distingue *"os actos da face negativa (com os quais os locutor poderá interferir na liberdade de acção do alocutário) e os da face positiva (que sugerem que o locutor não se preocupa com os sentimentos ou desejos do seu interlocutor)"*.

"FTA" definem *"certain kinds of acts [that] intrinsically threaten face, namely those acts that by their nature run contrary to the face wants of the addressee and/or of the speaker"* (Brown e Levinson, 1987: 65 citado em *Alves, 2002a: 152-3*).

Ilustro, com a figura abaixo revisitada, este e o outro conceito central, sob a designação ***actos de fala***.

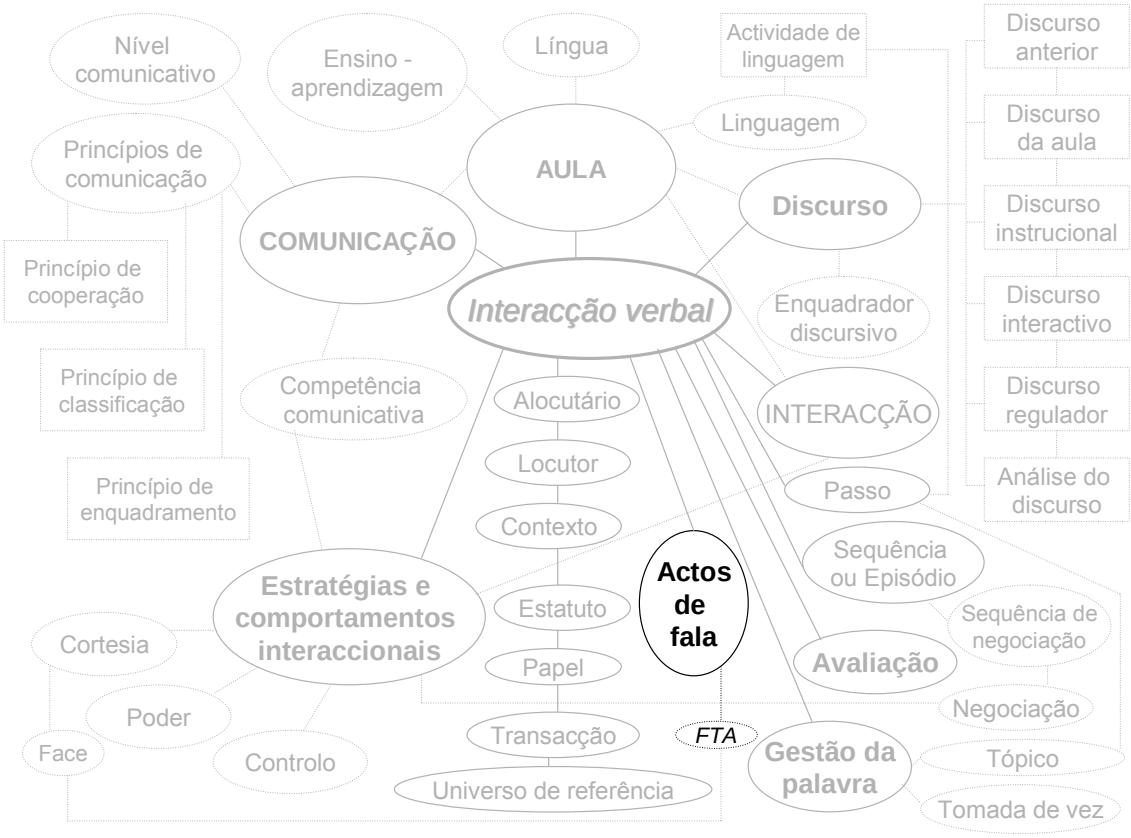


Figura 13.6 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL
(realce para os conceitos tematizados sob os actos de fala)

4.1.7. GESTÃO DA PALAVRA

A *gestão da palavra*, que se traduz *"na forma através da qual a palavra é distribuída e tomada pelos diversos intervenientes, assim como a frequência e a extensão dos enunciados de cada locutor" (Alves, 1999b:*

43-4), designa a penúltima área temática geral do gráfico 12. Na trama conceptual da IVAL, contém as noções de *tópico* e *tomada de vez*.

A *tomada de vez*, expressão que resulta da fusão dos termos *tomada da palavra* e *vez de falar*, remete para *"um conjunto de regras, com opções ordenadas, que pode ser denominado como um sistema gerido localmente" (Ramos, 1996: 13)*. Este mecanismo, assim definido por Sacks, Schegloff & Jefferson (1974, 1978), através do conceito de *turn-taking*, termo original em inglês que normalmente se sobrepõe às traduções referidas, *"é uma das noções básicas decorrentes da investigação sobre a estrutura conversacional" (idem, ibidem)*. A *"aceitação"* da palavra *(Alves, 1999b: 44)* é, ainda, por eles apresentada, *"como um constituinte básico e fundamental da interacção verbal" (idem, ibidem)*. Para aqueles autores, *"o turn taking das conversações quotidianas possui algumas características genéricas"*, aspectos que esta investigadora confrontará *"com a tomada de palavra em contexto pedagógico" (idem, ibidem)*.

O *tópico "é aquilo de que se fala, por oposição àquilo que se faz (actividade) ou, como escrevem Mitchell, Parkinson & Johnstone 'information regarding what was being talked about' (1981: 14)"* (por *Andrade & Araújo e Sá, 1994a: 88* e *2002: 37*); em termos didácticos, e no contexto destes dois documentos do *corpus*, *"trata-se, [...], do conteúdo da aula, daquilo que pode ser objecto de aprendizagem pelo aluno" (idem, ibidem)*. As investigadoras portuguesas consideram, ainda, e a partir daqueles autores, que o tópico, a par com as actividades de linguagem, define e identifica os elementos constitutivos da unidade de análise passo pedagógico-didáctico, antes referida (cf. *Andrade & Araújo e Sá, 1994a: 88-9*).

Outra concepção, complementar, é a que *Ramos (1996: 118)* menciona, quando afirma que ao falar em tópico, *"no âmbito deste [seu] estudo"*, não se refere *"exclusivamente à definição de tópicos abrangentes (temas, de*

acordo com os conteúdos definidos nos programas), mas também a sub-tópicos que vão sendo desenvolvidos ao longo do fazer da aula".

A seguir, à semelhança do que tenho vindo a fazer, e antes de me debruçar sobre a área nocional da *avaliação*, destaco, na figura 13.7, os dois conceitos que acabo de apresentar, por referência à ***gestão da palavra***.

Figura 13.7 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL
(realce para os conceitos tematizados na gestão da palavra)

4.1.8. AVALIAÇÃO

A *avaliação* intitula a última área temático-conceptual considerada, na qual se especifica este conceito, através da respectiva definição.

Assim, na investigação meta-analisada, a *avaliação* corresponde a um dos actos (pedagógicos e) comunicativos, passível de ser realizado através de um enunciado, na relação sujeito-língua ou sujeito-saber (cf. *Vieira, 1988a: 16-7* e *1988b: 505*)[111]. A avaliação, aferidora dos resultados do processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, reguladora das regras subjacentes ao discurso pedagógico (cf. *Alves, 1999a: 67*),

> *"é, na sua essência, aquilo que o aparelho pedagógico serve - celebrar a distribuição do poder, através da demarcação, isolamento e deslocações dos discursos e através da formalização da gramática da sua reprodução, dentro das limitações e exclusões de uma cultura específica de discurso"* (Domingos *et al.*, 1986: 292) (citado por *idem, ibidem*).

Ainda numa outra acepção, mais corrente ou imediata, a avaliação constitui um dos três elementos do *IRF cycle*, identificado por Mehan[112]. Neste sentido, *"os enunciados avaliativos inserem-se essencialmente numa estrutura"* de trocas verbais deste tipo (*Initiation*, pergunta do professor / *Response*, resposta do aluno / *Follow-up*, avaliação do professor), na qual *"a avaliação fecha a sequência discursiva facultando ao aluno o feedback da sua resposta" (Alves, 1999a: 67)*. Logo, a avaliação, estando ausente do discurso do aluno, caracteriza o discurso do professor, apresentando-se os enunciados avaliativos *"como definidores da [sua] autoridade e reveladores do [seu] poder" (idem: 70)*. Ou, dito de outro modo, a avaliação é, também, *"um meio de marcar o poder e de manter um princípio de enquadramento forte entre os sujeitos que actuam na sala de aula, tornando-se definidora deste tipo de contexto e específica do discurso do professor" (idem, 2001a: 93)*.

Finalmente, a avaliação pode ser positiva ou negativa. Esta *"revela-se extremamente coerciva e constitui um acto ameaçador da face para com a imagem do alocutário, pois embate com a sua necessidade de se sentir*

---

[111] Actos aos quais se podem associar papéis (pedagógicos e) comunicativos; neste caso, o papel de avaliador do professor, para além do de informador e de solicitador (cf. *Vieira, 1988b: 505*).
[112] Os outros elementos, pergunta e resposta, constituem uma sequência (conceito já definido, por sua vez, no início, em 4.1.1. Interacção Verbal).

apoiado e aprovado"; aquela "*denota cortesia positiva e protege a face do aluno, sendo uma estratégia utilizada pelo professor para reduzir a sua autoridade e para mostrar acordo com o interlocutor (Brown e Levinson, 1987)*" (em *idem, ibidem*).

Apresento, a rematar, mais uma reprodução da rede de conceitos analisados, desta vez com destaque para o conceito de ***avaliação***, o último a ser referido no decurso desta sub-secção (4.1.). Ao contrário dos restantes conceitos, deste não surge nenhuma constelação específica, talvez porque se trata de um tema introduzido recentemente, aliás, como tive ocasião de observar a propósito dos títulos dos estudos do *corpus*. Assim, encontra-se apenas directamente ligado ao de interacção verbal.

Figura 13.8 – Mapa conceptual do campo didáctico em IVAL
(realce para o conceito tematizado sob a avaliação)

Neste momento, e antes de passar à próxima sub-secção, das categorias de análise, reforço, as diversas conexões presentes na figura 13, porventura as mais perceptíveis. Pelo menos, numa visão global de conjunto, fruto de uma (minha) interpretação, contextualizada meta-analiticamente e, necessariamente, pessoal. Admito, portanto, que no texto outras ligações se tornem certamente visíveis, ilustrando a (quase) impossibilidade, anteriormente aludida, de abordar estes conceitos isoladamente. Esta teia conceptual não é, pois, definitiva, nem tão pouco estanque ou hermética, antes permite assegurar a renovação de leituras, interpretações e cruzamentos. Por exemplo, intersectando as áreas temático-conceptuais, aqui abordadas, e as áreas teórico-enquadradoras (ver Figura 12, em II.2. Referenciais), pode afirmar-se que estas se recobrem. Isto porque, neste item, não só é possível reconhecer (⅔ dos) autores referenciados nos quadros teóricos, como também redescobrir alguns dos conceitos que naqueles figuram igualmente. Entre outros, os de acto ameaçador da face; acto ilocutório; aula; competência comunicativa; controlo; discurso anterior; discurso pedagógico; face; interacção; poder; princípio de cooperação, de classificação e de enquadramento; sequência; universo de referência. Este facto é importante, pois, de certa forma, dá conta de uma consolidação do saber numa área de investigação particular que, relembro, se encontra numa fase de transição, se não já numa (primeira) fase de maturidade.

4.2. CATEGORIAS DE ANÁLISE

Como antes referido, assumiram-se as *categorias de análise* enquanto vertente dos contributos que os trabalhos analisados disponibilizam para a construção do conhecimento didáctico. Em alguns deles (mais precisamente, em 10), dada a sua natureza e âmbito, não são explicitados ou não são aplicáveis instrumentos analítico-categoriais. No remanescente do *corpus*, as categorias de análise que são indicadas podem ser agrupadas em classes: *sistematizadas* (ou importadas de outras investigações), *desenvolvidas* (ou induzidas de outros trabalhos e adaptadas ao estudo em causa), e/ou *(re)configuradas* (específica e

exclusivamente para o estudo, quando inexistentes *a priori*). Neste sentido, importa salientar palavras como as que *Araújo e Sá (1996: 855)* partilha com o leitor, em jeito de balanço, na parte final da sua tese de doutoramento:

"O ***capítulo 4 da secção I*** *[...] é um dos capítulos que de modo mais notório contribui para o desenvolvimento do conhecimento didáctico, já que o percurso conceptual que o antecede, complementado e enriquecido pelo esforço de racionalização levado a cabo sobre os dados verbais autênticos, permitiu a definição de um certo número de categorias originais, com realidade empírica e teoricamente fundamentadas, que se mostraram operacionais para abordar no terreno o fenómeno dialógico em estudo".*

Além disso, as categorias de análise mencionadas na investigação estudada podem, ainda, organizar-se em torno de temas, aliás, os mesmos que emergiram para os contributos conceptuais (ver 4.1. Conceitos, no item anterior). Ou seja: *aula*, *comunicação*, *interacção verbal*, *estratégias e comportamentos interaccionais*, *discurso*, *gestão da palavra*, *actos de fala* e *avaliação*.

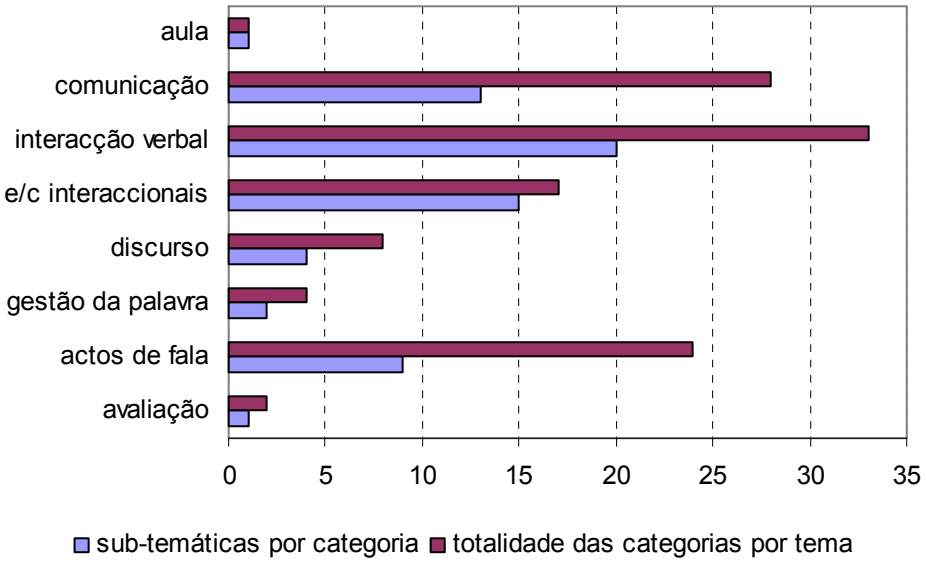


Gráfico 13 – Categorias de análise na investigação portuguesa em IVAL: distribuição por tipo

Note-se, no gráfico 13, apresentado, que, se, por um lado, as temáticas são idênticas, por outro, a sua proporção é distinta, quer ao nível da totalidade das categorias por tema, quer ao nível das respectivas sub-temáticas por categoria. No entanto, a *interacção verbal* continua a ser o tema que, nos dois níveis, alcança maior representatividade. Assim, é por esta temática que começo a caracterização das categorias de análise, activadas pelos investigadores portugueses estudados, na condução e consecução dos seus trabalhos em IVAL. Seguir-se-ão as restantes temáticas, por ordem decrescente de frequência.

4.2.1. INTERACÇÃO VERBAL

As categorias de análise no domínio da *interacção verbal* parecem, à primeira vista, apontar em várias direcções; porém, quando perspectivadas com mais detalhe, parecem encaminhar-se no sentido de três sub-domínios nucleares, determinados a partir dos conceitos de *interacção*, *papel* e *transacção*, definidos precedentemente.

Deste modo, no núcleo da *interacção* pode enumerar-se a sistematização das seguintes categorias de análise:

- *tempo* e *conteúdo* (cf. Bernstein, 1977: 79), citadas por *Castro (1987: 70* ou *1998a: 193)* para analisar o estatuto ou relevância dos conteúdos negociados na interacção verbal;

- *avaliação* (positiva e negativa) e *enquadradores discursivos/frames* (Sinclair, 1982), categorias referidas por *Alves (2000c: 156)* para analisar os lugares estruturais da interacção verbal;

- *objectivos* e *actividades verbais* da interacção na aula de língua (Gorman, 1993), explicitadas por *Gomes (2002)* para analisar as funções dos enunciados, mais concretamente dos actos ilocutórios, em sala de aula.

No que concerne ao desenvolvimento de categorias de análise, podem indicar-se cinco exemplos:

- as *"categorias de base patenteadas por estudos consagrados no âmbito da interacção verbal em contexto pedagógico"* [cf. Mehan (1979), Sinclair *et al.* (1982) e Coulthard *et al.* (1982)], citadas por *Coelho (2001: 236-7)*, e que delas faz derivar *"instrumentos de análise que, pondo em evidência a articulação entre os enunciados dos alunos e dos professores,"* possibilitem *"a sua distribuição por graus hierarquizados do exercício da autonomia discursiva dos primeiros" (idem, ibidem)*;

- os processos linguísticos de resolução das unidades discursivas simultâneas, que *Castro (1998b)* estuda, a partir de quatro níveis, numa expansão da análise por si iniciada em *1987*;

- a classificação das solicitações geradoras e de resolução dos problemas, em função dos níveis *pedagógico-comunicativo*, de *realização linguística* e de *conteúdo* (as actividades de leitura e informação solicitadas) e *interactivo* (aos actos de *Vieira (1988a)* – abertura, resposta/abertura, resposta, e fechamento – *Sousa (1989)* acrescenta o de abertura com mudança de alocutário[113]);

- as operações pedagógico-comunicativas de negociação, realizadas pelo professor e pelos alunos, previstas por *Vieira (1988a: 197)*, que *Gonçalves (1996)* modifica, em função dos objectivos do seu estudo (cf. *página 80*); e,

- a *"categorização proposta por Freitas, Casanova e Alves (1997)"* que *Alves (2000c: 47)* adapta, para caracterizar o grupo social dos alunos, cujas interacções observa.

Enfim, considera-se que os indicadores de realização dos papéis sociais, *formas de auto-referência* e *formas de tratamento*, que também *Alves (idem: 109)* sugere, especificamente para o estudo da relação social instituída entre os sujeitos, locutor e alocutário, ilustram categorias de análise configuradas em função deste seu trabalho de investigação.

[113] Aos actos de abertura, resposta/abertura e resposta, *Coelho (2001: 117)* faz corresponder movimentos interactivos com o mesmo nome; constituem algumas das categorias de base na classificação que propõe dos Enunciados Indiciadores de Autonomia (EIA) dos alunos.

No núcleo em torno da noção de *papel*, as categorias de análise são:

- *locutor*, *alocutário* e *ouvinte* (LOC, ALOC, OUV), que *Vieira (1988a: 141-2* e *1988b: 505)* usa, para analisar os papéis interactivos desempenhados pelo professor e pelos alunos na relação sujeito-palavra; estas categorias são também distinguidas por *Ramos (1996: 82)*, *"no que se refere aos papéis interaccionais"*;

- *informador*, *solicitador* e *avaliador* – de que *Vieira (1988a: 86* e *1988b: 505)* se serve, para analisar as funções ou papéis (pedagógico) comunicativos desempenhados pelos participantes na relação sujeito-língua ou sujeito-saber;

- *"organiser"*, *"instructor"*, *"communicator"* e *"resource"*, numa proposta de divisão das funções do professor em quatro grandes categorias, que *G. Moreira (1990: 25-7)* apresenta e define a partir de vários autores[114].

Por fim, do núcleo associado ao conceito de *transacção* constam categorias de análise tais como:

- *unidade discursiva* e *movimento* (Sinclair & Coulthard), esta subordinada àquela, no estudo de *Castro (1987: 106)*, autor que considera ainda o *enunciado* (a partir de Levinson) *"como unidade de interacção" (idem, ibidem)*[115];

- *troca* ou *"exchange"*, unidade superior ao movimento (cf. *Castro, 1987: 102)*, *"de carácter dialogal" (Ramos, 1996: 90)*, contendo *"informação sobre a estrutura interaccional que se vai desenvolvendo no decurso dos encontros"(idem, ibidem)*, embora seja difícil de delimitar[116].

---

[114] Gower & Walters, 1983: 25, 133; Wright, 1987; Kennedy, 1983; Sinclair & Brazil, 1982: 13; Hammer, 1983: 202, 204; Littlewood, 1981: 92, 94; Crammer, 1985: 1; Finocchiaro & Brumfit, 1983: 173.

[115] Leia-se, igualmente, *Alves (1999a: 67)*: *"para a análise da interacção verbal que ocorre em contexto pedagógico, tomaremos a aula como a unidade discursiva mais abrangente. Esta comporta uma série de transacções que, estando claramente demarcadas, originam diversas sequências"*. Relativamente ao enunciado, também *Vieira (1988a)* ou *Ramos (1996)*, entre outros, recorrem a esta unidade.

[116] A autora previne que *"a delimitação das trocas verbais, bem como a análise da sua estrutura interna levantaram frequentes questões, questões essas decorrentes da já referida complexidade de que se revestem e da falta de modelos de descrição suficientemente abrangentes dos inúmeros tipos de troca que permitem o arquitectar dos discursos" (idem, ibidem).*

Neste contexto, surgem quatro tipos de movimento e três especificações de trocas verbais, a saber:

- *movimento de abertura* (A), *de reacção* (R) e *de fechamento* (F) (cf. por exemplo, *Ramos, 1996: 84*);

- *movimento de solicitação*, que *Araújo e Sá (1996: 431-42)* analisa, com Bellack *et al.* (1966), Charnet (1995) e Sinclair & Brazil (1982), *"por intermédio de 7 categorias"*;

- *troca interactiva*, *"a unidade interactiva mínima"*, constituída por *"um acto de abertura seguido de um acto de resposta"*, que *(Vieira, 1988a: 20)* representa *"como [AR]"*; e, em articulação com esta, a *"unidade interactiva seguinte"*, isto é, *"a mudança de alocutário (MA) e/ou o fechamento [...] que denominaremos* ***transacção interactiva*** *e que podemos representar como {[AR]n F e/ou (MA)}" (idem, ibidem)*;

- *troca problemática*, a qual pode decorrer de diferentes tipos de problemas[117]; como sinónimo de sequência problemática, pode designar sequências ou solicitações geradoras dos problemas ou da sua resolução (cf. *Sousa, 1993: 86*);

- *troca de adaptação por solicitação*, a qual *Araújo e Sá (1996)* observa, *"segundo seis pontos de vista" (p.444)*, baseando-se, para tal, em inúmeros trabalhos e autores que indica[118].

Pode, ainda, apontar-se uma última categoria de análise neste sub-item, a de *passo pedagógico-didáctico*, outra unidade discursiva, definida, por exemplo, em *Almeida et al. (1999: 97)* e *Andrade & Araújo e Sá (2002: 40)*, neste caso a partir de investigadores portugueses e estrangeiros, a que já anteriormente fiz alusão[119].

---

[117] *Vieira (1988a)* refere, ao nível do enunciado e do comportamento linguístico esperado/desviante do aluno, os *"problemas de* ***forma****, de* ***conteúdo*** *e de* ***ilocução****" (pp.30-1)*; ao nível da *"própria natureza das dificuldades explicitadas"* por ele, os *"problemas* ***ortográficos, semânticos, gramaticais*** *e* ***pragmáticos****" (p.33)*.

[118] Cicurel, 1994b; Van Lier, 1988; Gremmo, Holec & Riley, 1978; Roulet, 1986; Kerbrat-Orecchioni, 1990). Da página *444* à *454*, *Araújo e Sá (1996)* define aqueles seis pontos de vista ou categorias que, como esclarece, mais à frente, *"apesar da sua extensão, pelo modo como se combinam umas com as outras e se complementam, se revelam todas elas amplamente pertinentes face aos nossos propósitos descritivos iniciais" (p.628)*.

[119] São eles, e recordando, *Andrade & Araújo e Sá, 1994*; Mehan, 1979; Sinclair & Brazil, 1982.

4.2.2. COMUNICAÇÃO

As categorias de análise no domínio da *comunicação* repartem-se sobretudo por dois sub-domínios, o dos níveis de comunicação e o dos princípios de comunicação (ambos presentes no mapa conceptual inscrito na figura 13).

No que respeita aos *níveis de comunicação* estes desmultiplicam-se, na investigação estudada, em diversas classes, matizando enfoques distintos. É possível, então, catalogar, neste âmbito, categorias ao nível:

- *interactivo* (cf. *Vieira, 1988a e 1988b*; *Sousa, 1989 e 1993*; *Gonçalves, 1996 e 1999*, a partir, respectivamente, de *Vieira, 1988a e 1992*);

- *comunicativo*, incluindo o *pedagógico-comunicativo* (cf. *idem, ibidem*);

- *metacomunicativo*, traduzido, pelo menos, *"sob três modalidades diferentes"* ou *"níveis de emergência discursiva - do discurso produzido, em aula de FLE, em função da LM" (Andrade, 1997: 160-1)*;

- de *conteúdo* – as actividades de leitura e informação solicitadas (cf. *Sousa, 1993: 86-7*, por referência a *Vieira, 1988a* e Tollefson, 1989);

- de *realização linguística* (cf. *idem, ibidem*);

- dos *enunciados interrogativos* – globais (afirmativos ou negativos), alternativos, de instanciação (simples, múltipla ou de eco) e "tag" (cf. *idem, 1998b: 227*);

- da *ilocução* – interrogativas, modos verbais, modalidade, etc. (cf. *Alves, 2000c: 99, 104-5*);

- de *intervenção da didáctica* – informação, periexecução e execução (Besse, 1997 citado em *Andrade, 2000: 58-9*);

- *discursivo de mudança de língua* – concretizado em formas de organização verbal e de controlo discursivo *"que o sujeito encontra disponíveis na sua competência e/ou saber linguístico-comunicativo e que lhe servem para a resolução dos problemas de comunicação (aqui também de ensino e de aprendizagem) com que se vai deparando" (idem: 63)*.

No âmbito dos *princípios de comunicação*, as categorias de análise que são activadas convocam, para além das categorias dos princípios bernsteinianos de *classificação* (cf. por exemplo, *Coelho, 2001*) e de *enquadramento* (forte ou fraco) (cf. entre outros, *Alves, 2002b*), as do princípio de *cooperação*[120].

É de notar que estas categorias, se comparadas com as dos *níveis de comunicação*, são menos diversificadas, quer em termos de natureza (do foco), quer em termos de escola ou linha de pensamento (apenas os investigadores associados à UM parecem usá-las).

4.2.3. ACTOS DE FALA

As categorias de análise pertencentes ao domínio dos *actos de fala* retomam as classificações propostas em termos conceptuais (ver tabela 16), ao mesmo tempo que as complementam.

Assim, por um lado, é possível reencontrar as seguintes classes de *actos*:

- *ilocutórios* – assertivo, comissivo (ou compromissivo, na terminologia que *Alves, 2002a: 150* menciona a partir de Gouveia, 1996: 396), declarativo, declarativo-representativo, representativo, directivo (directo ou indirecto), expressivo (Searle, 1976 citado em *Castro, 1998a*; *Gomes, 2002*; etc.);

- *comunicativos* (cf. *Vieira, 1988b*) e *pedagógico-comunicativos* (APC) – Solicitação (SOL), Informação (INF), Avaliação (AV) (cf. *Vieira, 1988a*; *Sousa, 1989 e 1993*; *Gonçalves, 1996*);

- *interactivos* – Abertura, Abertura com infracção, Abertura com mudança de alocutário, Resposta, Resposta com infracção, Ausência de resposta, Fechamento, Resposta/Abertura (cf. *idem, ibidem*);

- *de fala ameaçadores da face*, positiva ou negativa, do locutor ou do alocutário (Brown & Levinson, 1987 apontado por *Alves, 2000b, 2000c e 2002a*).

---

[120] Estas referidas a partir de Grice (1975), como em *Castro (1985: 280)* e *Coelho (2001: 236-7)*. Ou, mencionando, igualmente, *Castro (1985)*, que introduz a categoria *Distribuição* às de *Quantidade*, *Qualidade*, *Relação* e *Modo* – cf. *Castro (1987 e 1991)*.

E, por outro lado, podem perspectivar-se classes que sintetizo, *actos*:

- *complexos* – Avaliação/Informação (Aval./Inf.), Avaliação/Solicitação (Aval./Sol.) e Informação/Solicitação (Inf./Sol.) (cf. *Sousa, 1989 e 1993*);

- *avaliativos* – confirmativos (o professor avalia confirmando), assentivos (avaliação por validação/aceitação) e dissentivos (avaliar rejeitando) (cf. Heringer & Lima em *Ramos, 1996: 56*);

- *corteses* – estes incluem normalmente os actos ilocutórios expressivos, *"já que a sua concretização é um gesto de cortesia convencional, e servem a protecção da imagem positiva do alocutário (Cf. Searle, 1976; Haverkate, 1994)"* (por *Alves, 2001b: 18*).

4.2.4. ESTRATÉGIAS E COMPORTAMENTOS INTERACCIONAIS

Nas categorias de análise relativas a *estratégias e comportamentos interaccionais* podem pressentir-se algumas afinidades em torno de aspectos linguísticos, principalmente, no que respeita ao discurso do professor.

Por exemplo, as *formas proposicionais* são listadas em *Ramos (1996: 86)*[121]. As *formas de recurso à LM* são sugeridas por *Andrade (1997: 154)*, numa fusão de duas categorias, as formas de alternância códica (*code-switching*) e as de mistura linguística (*code-mixing*). Neste contexto, da sala de aula de LE, *Andrade & Araújo e Sá (2002: 40-1)* consideram cinco *formas de surgimento dos códigos verbais*[122]. Por sua vez, *Castro (1998b: 246-8)* refere-se a duas outras *formas linguísticas*, cada uma com quatro níveis: as *de geração das unidades discursivas simultâneas*, em parte com Pedro (1982), e, na continuidade

[121] Nomeadamente, forma declarativa ou impositiva; declarativa negativa; declarativa ou impositiva não inteiramente realizada mas que inclui a forma proposicional definida; declarativa não completamente realizada; condicional; interrogativa total; interrogativa de sim/não; interrogativa não completamente realizada, mas que inclui a forma proposicional definida.

[122] Que definem: *"LE, quando a língua estrangeira é a língua instrumento de comunicação maioritário; LM, quando o português é a língua instrumento da comunicação; LE/LM, quando as duas línguas alternam na construção da interacção; LE (LM), quando a língua estrangeira é a língua da interacção mas o português aparece fundamentalmente, sem ganhar lugar de destaque; LM (LE), quando a língua estrangeira é frequente mas não aparece como língua de comunicação" (idem, ibidem).*

do trabalho por si iniciado, em *1987*, as *de resolução das unidades discursivas simultâneas*.

Quanto ao discurso do professor, propriamente dito, *Alves (2000c)* retoma, para formular *"categorias de análise com vista à observação dos graus de poder e de controlo" (p.2)*, na sua dissertação de mestrado, vários estudos – cf. Mehan; 1979; Mateus *et al.*, 1994; Castro, 1991; etc. – e, também, *"a taxonomia proposta em Searle (1976) dos actos de fala (principalmente os actos de fala directivos) que relacionaremos com a teoria da cortesia verbal apresentada por Brown e Levinson (1987)"* (em *ídem, ibídem*). Noutros trabalhos seus, para além das categorias de *poder* e de *controlo*, *Alves* emprega *"categorias indicadoras de cortesia" (2000b: 99)* e de outras *"dimensões particulares"* – afecto, humor e ordem *(2000d: 28-9)*.

No mesmo ano, *Bento (2000: 52)* recobre os *modalizadores epistémicos*, uma outra dimensão particular que categoriza segundo a classificação apresentada por J. Holmes, *"ou seja, em termos de classes gramaticais [...], verbos modais, verbos lexicais, advérbios, substantivos e adjectivos"*.

Por sua vez, *Coelho (2001: 237)* recorre às categorias *operações de leitura e estruturas textuais*, *"utilizadas por Mª de Lourdes Sousa (1998)"*. E, *Gomes (2002: 167)*, para terminar, reduz *"as funções orientadas para diversos domínios da actividade em contexto pedagógico [...] a três categorias fundamentais: relação interpessoal, conteúdo da tarefa e desenvolvimento da tarefa"*.

4.2.5. DISCURSO

Talvez todas as categorias de análise percebidas no domínio anterior pudessem aqui figurar, sob a alçada do *discurso*, uma vez que a diversidade que representam se reporta a aspectos linguístico-discursivos. De igual modo, algumas das categorias que agora descrevo poderiam aí ter sido expressas, dado que simbolizam outros aspectos da mesma índole. Porém, num entendimento

integral (e integrado) da investigação nacional em IVAL, contextualizado e sustentado pela meta-análise, percepciono aquelas categorias, maioritariamente, numa linha estratégico-comportamental, ao nível da acção (prática) interaccional, e dos seus efeitos, enquanto que estas, eminentemente, numa linha discursiva (teorizante).

Neste sentido, *G. Moreira (1990)*, guiada pelo seu interesse particular acerca das dificuldades de língua, define quatro categorias atinentes aos *desvios de linguagem* (em aula de inglês LE): *"Error, Portuglish, Portuguese, Confusion" (p.128)*.

Num outro exemplo, *Bento (2000: 45-6)* selecciona categorias da *abordagem multidimensional*, para analisar discursos segundos, bem assim como objectos, intencionalidades e representações do discurso, respectivamente, a partir de traços verbais, funções pragmáticas e esquematizações[123]. Esta abordagem, que *"fornece instrumentos de análise que se situam para além da análise gramatical, da análise lexical e da análise fonológica, tradicionalmente feitas em sala de aula" (idem: 264)*, pode, ainda, servir para estudar *"marcas de comunicação emotiva e de envolvimento interpessoal" (Bento & Ferrão Tavares, 2001: 141)*. Regressando ao primeiro trabalho mencionado neste parágrafo, e para concluir, nele *Bento (2000)* segue outras categorias, pois também se propõe *"analisar os metadiscursos através [...] de alguns dos marcadores do discurso, concretamente I mean, you know, sort of e well, e suas funções" (p.208)*.

4.2.6. GESTÃO DA PALAVRA

As categorias de análise do domínio da *gestão da palavra* são apropriadas *"na forma como ela é tomada e distribuída pelos diversos intervenientes" (Alves, 2000d: 29)*. Mas, num dos trabalhos iniciais *(1999b)*, concebera-as igualmente através da *"frequência e [...] extensão dos enunciados de cada*

[123] cf. Moirand, 1992a,b,c; 1993a; 1997; Peytard & Moirand, 1992; Beacco & Moirand, 1995.

locutor" (pp.43-4). Em suma, neste seu estudo, descreve aquelas categorias de análise, do seguinte modo:

> *"distribuição e tomada da palavra correspondem à cedência da vez de falar e à sua aceitação respectivamente"*, enquanto que *"a frequência da gestão da palavra corresponde ao número de vezes em que um interveniente alcança o papel de locutor; e a extensão do enunciado será expressa pela quantidade de vocábulos constantes do mesmo" (idem, ibidem)*.

Ainda no âmbito da gestão da palavra, embora a um nível mais específico, *Gomes (2002: 81)* formula *"categorias de análise referentes à tomada de vez"*, a partir dos princípios *"apresentados por Levinson (1983) quando sintetiza as regras formuladas por Sachs, Schegloff e Jefferson (1978) a este respeito"*, e, também, da *"análise sobre os sinais conversacionais de tomada de vez, apresentada por Rodrigues (1998: 78-88)"*. Neste contexto, *Gomes (2002: 81)* cria um *"sistema de categorias principais"*, com o intuito de *"simplificar o quadro conceptual"* e de *"tornar viável a sua aplicação"*. Este sistema decompõe-se nas sub-categorias que define, a saber: auto-selecção, por ocupação de espaço preenchido ou vazio, e hetero-selecção, dirigida ou não dirigida (cf. *idem: 82-4*).

4.2.7. AVALIAÇÃO

As categorias de análise que se evidenciaram no domínio da *avaliação* remetem não para o direito/dever[124] exclusivo do professor (que avalia as produções dos aprendentes, positiva ou negativamente), mas sim para um tipo de avaliação distinto, relacionado com a esfera da FP e restrito ao impacto de projectos na área da IVAL.

[124] Posto em prática, na terceira componente do 'IRF cycle' (Mehan), por meio de actos e enunciados avaliativos.

A preocupação em avaliar experimentações ou programas de formação concretiza-se apenas em dois estudos do *corpus* meta-analisado[125].

Almeida et al. (1995), autoras de um desses estudos, recorrem a uma *"ficha de avaliação da experimentação"* (cf. Germain *et al.*, 1991: 73-4). Aplicam-na *"em termos de: reacções dos alunos; reacções do professor; dificuldades encontradas; razões das dificuldades; soluções possíveis; comentário global, focalizando-se sempre neste último as descobertas realizadas, tais como novas práticas de ensino mais rentáveis e novos conhecimentos sobre essas práticas" (p.103).*

Andrade & Araújo e Sá (2002: 97), autoras do outro estudo, avançam, quer na análise (da experimentação) de programas de formação, quer na análise de diários (de formação), com as seguintes categorias, todas elas *"tópicos de reflexão importantes na construção do conhecimento profissional do professor"*:

"(I) reflexões sobre a profissão (o professor, a instituição, os alunos, a prática pedagógica);

(II) reflexões sobre o processo de formação em geral;

(III) indicação de tópicos (conteúdos ou temas de reflexão);

(IV) reflexões sobre si mesmo (enquanto pessoa, aprendente e professor em formação);

(V) avaliação da experiência de formação (estratégias propostas, aulas, elaboração do dossier e do diário, etc.)."

[125] Note-se, para recordar, que dos 44 trabalhos estudados, apenas em 7 se articula a IVAL e a FP; são eles: *Almeida et al. (1995 e 1999)*, *Andrade & Araújo e Sá (2002)*, *Araújo e Sá (2000)*, *Gonçalves (1996 e 1999)* e *G. Moreira (1990)*. Ou, dito de outra forma, nestes procuram-se, e resultam, implicações do estudo da IVAL *na* e *para* a FP de línguas. Deste conjunto, o único em que não são explicitadas quaisquer categorias, em nenhum dos domínios considerados, é o de *Araújo e Sá (2000)*.

4.2.8. AULA

Se se pensar no objecto seleccionado pela investigação estudada, a IVAL, não será difícil imaginar que o domínio *aula* seja aí uma categoria sub-entendida, estando, assim, implicitamente, presente em todos os trabalhos do *corpus* de análise. No entanto, quase nenhum autor se refere a ela directamente. *Bento (2002: 179)*, constitui, então, uma excepção, pois desta categoria, macro, que designa de "***género aula***", assume, claramente, para análise, "*as seguintes características: informação específica sobre o procedimento, marcadores de decisão, taxemas de posição alta, modelação de pronúncia e a aula vista como actividade polifónica complexa*".

Ao longo da última dezena de páginas, fui apresentando as categorias de análise – *sistematizadas*, *desenvolvidas* e/ou *(re)configuradas* – que os investigadores portugueses activam nos seus estudos em IVAL, convocando, para o efeito, referentes em todas as áreas disciplinares identificadas nos quadros teóricos (ver II.2. Referenciais)[126].

Após uma primeira impressão de dispersão ou pulverização, para a qual se podem encontrar justificações, é também possível resumir algumas ideias essenciais comuns. No que diz respeito à atomização que se pressente das categorias de análise, esta parece dimanar do facto de serem, simultaneamente, abundantes, extensas e variadas, o que traduz, por um lado, o seu carácter local e circunscrito, tendo em conta a especificidade dos objectos a que são aplicadas[127]. Por outro lado, revela que raramente são usadas em mais do que um único estudo, o que impede a sua validação e enriquecimento para confronto com outros contextos[128]. Ou seja, por tudo isto, pode intuir-se que a investigação

[126] Naturalmente, surgem outros nomes, para além dos autores identificados como representativos deste campo didáctico português da IVAL.
[127] Relembro a impossibilidade, expressa por vários autores, em tornar os contributos dos seus estudos generalizáveis (ver Parte I – 3.3. Instrumento de análise).
[128] Porém, tal não acontece, por exemplo, com as categorias dos actos pedagógico-comunicativos, nem com as dos níveis interactivo e pedagógico-comunicativo de que se servem *Vieira (1988a* e *b)*, *Sousa (1989* e *1993)* ou *Gonçalves (1996* e *1999)*.

meta-analisada se reveste de singularidades, terrenos férteis *de* e *em* indagações, mas talvez espelhe a necessidade de sistematizações como a que se pretende com este meu estudo.

Detendo-me, agora, nas observações gerais que perpassam os oito domínios temáticos das categorias de análise, importa começar por esclarecer que, também pelas considerações do parágrafo anterior, se reconhecem diversas dificuldades, que os autores não se abstêm de mencionar. Exemplificando, afirma *Vieira (1988a: 148)*:

> *"Os problemas de categorização que foram surgindo ao longo da análise do corpus só puderam ser solucionados trabalhando directamente sobre ele, num processo de reformulação contínua que permitiu, se não desvanecê-los por completo, pelo menos abrir pistas possíveis de trabalho e desenvolver sensibilidade para futuras reformulações."*

Ou, especificando, *"é importante referir que"* as *"inúmeras [...] dificuldades encontradas"* por esta autora, se prendem, neste estudo, *"sobretudo com a categorização dos enunciados" (idem: 144)*. Já *Sousa (1993: 82)* encontra várias dúvidas *"na uniformização do critério"* adoptado para identificar as *"trocas problemáticas com Resposta não aceitável"*. Como explicita, são dificuldades, incertezas, que se devem, *"sobretudo, à variedade de comportamentos face a este tipo de problema" (idem, ibidem)*.

A complexidade destes e de outros dispositivos categoriais (e tipológicos, que nestes se baseiam) é ilustrada no anexo 5, por meio da reprodução de alguns exemplos. Assim, provavelmente, torna-se mais fácil apreender os inconvenientes que os próprios investigadores lhes reconhecem. Uma das formas que encontram para contornar estes obstáculos é centrarem a análise em categorias macro (e não em sub-categorias micro).

Por outro lado, perante a complexidade referida, a combinação de dois ou mais instrumentos analítico-categoriais (nalguns casos, conjugados, ainda, com modelos, tipologias e/ou taxonomias), pode ser favorável, ou não, tornando a análise menos, ou mais, problemática. Em todo o caso, a junção de categorias

parece ser inevitável, porque *"apesar da sua extensão, pelo modo como se combinam umas com as outras e se complementam"*, todas *"se revelam [...] amplamente pertinentes face aos nossos propósitos descritivos iniciais" (Araújo e Sá, 1996: 628).*

De qualquer maneira, constato, por fim, que esta interligação entre as categorias, quase sempre (pré) visível, já que os fenómenos observados são de si intrincados, à semelhança do que aconteceu na abordagem dos conceitos, obriga ao seu tratamento em domínios ou núcleos temáticos, num desmembramento provisório, mas imprescindível, acomodado à narrativa desta meta-análise. Assim, apesar de as interdependências poderem inibir que as categorias sejam apreciadas isoladamente, tratá-las desta forma possibilita, por sua vez, uma compreensão mais apurada das relações que entretecem, facto a que os próprios autores também estão atentos, referindo-as nos seus estudos[129].

4.3. DISPOSITIVOS DE ANÁLISE

Os *dispositivos de análise* constituem a terceira vertente considerada no âmbito dos contributos da investigação meta-analisada para a construção de conhecimento. Neste contexto, os dispositivos são corporizados em *tipologias*, *modelos* e *taxonomias*, os grandes temas que constam do gráfico 14, anteriormente definidos (cf. Parte I – 3.3. Instrumento de análise).

Ainda conforme se observa no gráfico da página seguinte, as preferências dos investigadores nacionais recaem sobre as tipologias, os instrumentos de análise mais diversificados, incluindo ao nível dos sub-temas que considero mais à frente. Isto significa que, ao contrário do que acontece com as categorias de análise, as tipologias tendem a ser mais rentabilizadas, na medida em que são utilizadas em mais do que um estudo e nem sempre pelos mesmos autores.

---

[129] A título ilustrativo, leia-se a afirmação de *Vieira (1988a: 35-6)*: *"enquanto acto interactivo, categorizaremos o silêncio como RØ, em que 'Ø' representa ausência da palavra (no sentido de produção verbal) quando deveria estar presente; ao nível pedagógico-comunicativo, categorizá-lo-emos como INFØ, em que 'Ø' representa ausência de informação explícita sobre o saber"*.

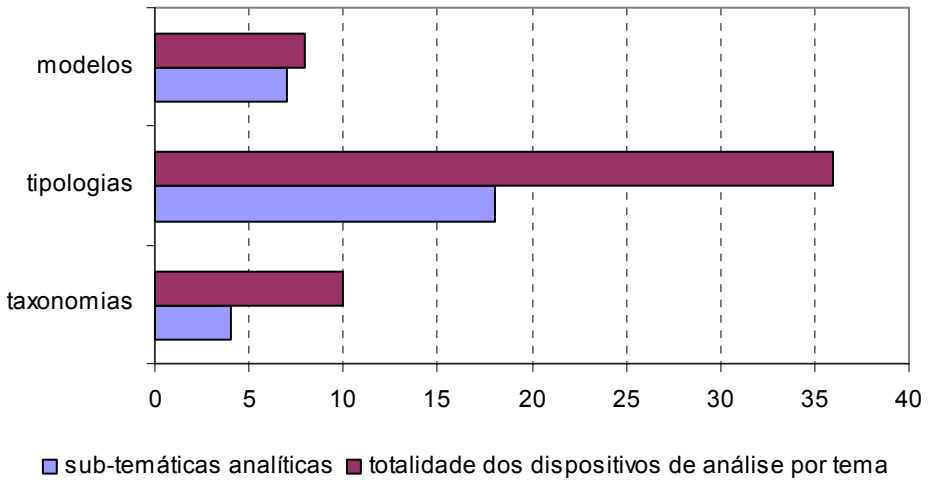


Gráfico 14 – Dispositivos de análise na investigação portuguesa em IVAL: distribuição por tipo

Relativamente às categorias de análise, os outros contributos instrumentais abordados, embora se possa estabelecer um paralelismo, organizacional, (sub)tematizável, no que se refere aos dispositivos de análise, estes são explicitadas em menor número[130]. Esta observação pode ser consubstanciada a partir de constatações específicas, nas quais se reforça, como noutras ocasiões, que a IVAL, objecto de análise seleccionado, é um fenómeno complexo. É o que se verifica do que transcrevo de *Araújo e Sá (1996: 45)*, quando se refere à

"a heterogeneidade natural das situações (Dabène, 1990a), decorrente da variabilidade dos seus espaços interactivos criados pelos interlocutores, impede tipologias com carácter finito. Por outras palavras, não é legítimo, a não ser no que respeita a situações extremamente simples e rotineiras, referir tipos de interacção, mas antes orientações privilegiadas para determinados formatos, que, no terreno da acção, se precisam".

[130] Em cerca de metade do *corpus* meta-analisado, nomeadamente em 19 estudos, não há nenhuma referência a qualquer um destes três dispositivos instrumentais (tipologias, modelos e taxonomias). Dispositivos intimamente relacionados com a análise e compostos por categorias, mas presumivelmente mais complexos do que estas.

4.3.1. TIPOLOGIAS

Ao todo são especificadas dezoito *tipologias*, com diferentes níveis de abrangência, alguns dos quais se podem incluir em temas que surgiram já no âmbito dos conceitos e das categorias de análise, designadamente: *comunicação*, *interacção verbal*, *estratégias e comportamentos interaccionais*, *discurso* e *actos de fala*. Contudo, neste caso, prevalece sobre esta lógica temática, uma outra, de contiguidade semântica, centrada nos sujeitos-interlocutores, ora no professor, ora no(s) aluno(s), ora em ambos, o que é válido, inclusive, para os modelos e as taxonomias. Assim, a respectiva apresentação, segue nos próximos parágrafos, esta lógica preponderante.

Num dos seus trabalhos, *Alves (2000c: 4)* adopta *"a tipologia proposta por Isabel Hub Faria para a caracterização dos factores reguladores da interacção verbal e que se situam, essencialmente, ao nível da relação social entre os intervenientes (relação de semelhança ou de dissemelhança), do tempo, espaço, discurso anterior e universo de referência. (Cf. Faria, 1983)"*. Reconhece-se, nesta tipologia, quatro das componentes constituitivas da interacção verbal, apontadas, tanto quanto é dado a conhecer na investigação estudada, pela primeira vez em 1983, por Maria Helena Mira Mateus e colaboradoras (nas quais se inclui Isabel Hub Faria). Tendo já aludido a estes elementos essenciais (cf. II.2. Referenciais), é possível afirmar que noutros trabalhos, de *Alves*, e não só, a mesma tipologia é perfilhada, total ou parcialmente, variando entre designações semelhantes, a partir dos estudos daquelas autoras.

Na análise das interacções verbais, *Ramos (1996)* menciona que *"a tipologia de actos de fala a adoptar [...] tem suscitado divergências" (p.51)*. Tal não parece ser o caso da investigação meta-analisada, pois nela a aceitação das *tipologias dos actos de fala*, propostas por Austin (1962) e Searle (1976 e 1979), indicia unanimidade, aliás, uma concordância sugerida com alguma flexibilidade. Isto porque ambas as classificações dos actos de fala, comunicativos e ilocutórios, no plano terminológico, são identificadas, quer

enquanto tipologia (cf. por exemplo, *Castro, 1998: 197-8*), quer enquanto taxonomia (cf. *Gomes, 2002: 67*, para indicar, também, apenas um exemplo). Independentemente da denominação escolhida, nem todos os autores estudados as usam na íntegra. É o caso de *Alves (2000c: 195)*, que esclarece o seguinte:

> *"Relativamente à teoria dos actos de fala, e situando-nos agora numa perspectiva micro, seguimos a taxonomia proposta por Searle (1976) e restringimos a nossa análise aos actos ilocutórios comissivos (que comprometem o locutor na realização de um acto futuro) e expressivos (que revelam o estado psicológico do locutor). Salientámos essencialmente os actos de fala directivos, que pretendem envolver o alocutário na realização de uma acção futura, e que pelo seu objectivo de alterar o comportamento do outro, reflectem o grau de controlo e de poder manifesto pelo locutor."*

O princípio de cooperação de Grice, igualmente referido antes, e presente também em mais do que um dos trabalhos meta-analisados, conduziu *Castro "à construção de uma tipologia das [respectivas] infracções" (1985: 281)*. Estas *"violações" (idem, 1987: 27-30)* podem pôr em causa os diferentes papéis e estatutos interactivos, quer do alocutário, quer do locutor (ao nível da sala de aula, os papéis e estatutos do professor e do aluno. No mesmo estudo, evidencia *"a existência de cinco tipos fundamentais de unidades discursivas na interacção, definidas pelo estatuto do locutor, pela singularidade ou pluralidade do locutor e pela simultaneidade ou sequencialidade da ocorrência dos enunciados produzidos" (pp.131-2)*. Descreve-os, um a um; são eles: E(P) ou (A) – *"enunciados individuais realizados por um locutor transmissor"* ou *"aquisidor"*; E(AS) – *"enunciados individuais realizados por vários locutores aquisidores"*; ES(A) – *"unidades constituídas por vários enunciados realizados simultaneamente por vários locutores aquisidores"*; ES(P+A) – *"unidades constituídas por vários enunciados realizados simultaneamente por vários locutores, aquisidores e transmissores"*; I – *"unidades constituídas por manifestações orais não verbais de carácter interjectivo" (idem,*

ibidem). Além disso, propõe, ainda, uma *tipologia das formas linguísticas de resolução das unidades discursivas simultâneas* (cf. *p.172*), que *"comporta quatro níveis de análise relacionados com [14] diferentes dimensões das práticas comunicativas" (Castro, Vieira & Sousa, 1991: 352)*. Esta tipologia permite estudar estes *"processos de resolução das situações comunicativas em que vários locutores realizam ao mesmo tempo diversos enunciados, situações em que, por isso, a transição de locutor se faz de forma problemática" (idem, ibidem)*. A gestão da palavra está, então, associada à participação dos interlocutores, que por sua vez se relaciona com os formatos de organização da própria interacção.

Em sala de aula, a participação do professor e do(s) aluno(s) pode ser descrita em cinco estruturas básicas, tipologia que van Lier (1988) identifica e que *Andrade & Araújo e Sá (1994a)* retêm, acrescentando-lhe um sexto tipo: *"A[aluno]/tarefa (TA), para aquelas situações de trabalho autónomo em que o aluno se confronta com os documentos, na realização de actividades solicitadas pelo professor" (p.89)*. Assim, P/A-A/P simboliza a *"interacção na qual quer o professor quer o aluno partilham o poder interactivo, o estatuto de locutor, introduzindo tópicos ou dando a palavra"*; P-(A), as ocasiões em que *"o professor desempenha a sua função de vector de informação e o aluno, seu alocutário, apresenta sinais de escuta compreensiva"*; P-ALS/A, os momentos em que *"o professor, sempre no estatuto de locutor, questiona os alunos e estes respondem, tomando a palavra sem terem sido individualmente nomeados"*; ou, pelo contrário, P-A, *"quando o professor se dirige a um aluno bem identificado, pedindo-lhe para fazer ou dizer alguma coisa"*; A-A(P), o contexto de *"trabalho de grupo, quando os alunos realizam colaborativamente as tarefas, podendo o professor tomar parte ou não das interacções entre os membros do grupo"*; e, A-TA(P) as *"situações de trabalho autónomo em que o aluno se confronta com os documentos, na realização de actividades solicitadas pelo professor" (idem, 2002: 38-9)*.

Para aceder a estes formatos de participação interactiva apresentados supra, *Andrade & Araújo e Sá* definem, com vários autores, logo em *1994a*, o passo pedagógico-didáctico, unidade de análise, que, relembro, é constituída por três elementos, entre os quais as actividades de linguagem. Como ambas esclarecem, também depois, no seu trabalho mais recente que consta do meu *corpus* de análise,

> *"[n]a identificação das actividades adaptámos uma proposta de Vieira (1993: 204-205), elaborada a partir de uma listagem das actividades do bom aluno de línguas de Rubin (1975), completando-a com diferentes tipologias de actividades pedagógico-didácticas (nomeadamente Crookes & Chaudron, 1991; Kramsch, 1984; Mitchell, Parkinson & Johnstone, 1981; Moirand, 1982)"* (por *idem, 2002: 37-8*).

Neste processo de expansão do conhecimento, consideram *"quatro grandes grupos de actividades"* – prática/treino, comunicação/produção, interpretação/inferência e reflexão/avaliação –, nas quais incluem *"diferentes formas de uso e de apropriação da língua" (idem, ibidem)*, no desenvolvimento da *"Tipologia das Actividades na Definição dos Passos Pedagógico-Didácticos" (idem: 149-50)*.

Em trabalhos anteriores de outros investigadores (*Sousa, 1989* ou *Castro, Vieira & Sousa, 1991*), emerge uma tipologia, de actividades pedagógicas, mas típicas das aulas de leitura. *Sousa (1993: 76)* afirma que *"qualquer tipologia de actividades pedagógicas que se pretenda guia da prática de aulas de leitura, quer enquanto instrumento de formação de professores, quer enquanto meio de especificar as capacidades a desenvolver nos alunos, deve integrar"* operações como identificar, inferir, mobilizar (com base em D'Hainaut, 1977), antecipar, justificar (a partir de Mehan, 1979), classificar, de(s)codificar, reorganizar e avaliar (cf. *Sousa, 1993: 75-7* e *1998a: 116-8*; *Castro, Vieira & Sousa, 1991: 350*). Aquela investigadora, *Sousa (1989)*, articula esta *tipologia de solicitações de actividades de leitura* com uma outra que sugere, a *tipologia de informação solicitada pelo professor*. Por sua vez, esta

contempla, simultaneamente, o plano textual e o plano do leitor, porque inclui não apenas conhecimentos escolares, mas também conhecimentos da língua e do mundo (cf. *idem, 1993: 78; 1998a: 119* e *Castro, Vieira & Sousa, 1991: 350*).

Para abranger, na sua análise, o nível de *"realização linguística dos enunciados do professor"*, *Sousa (1993: 87-8)* adopta, ainda, *"a tipologia de frases apresentada por Mateus et al. (1989)"*, da qual constam as frases declarativas, exclamativas, imperativas e interrogativas. Estas últimas dividem-se em quatro classes – as interrogativas globais (afirmativas/negativas), alternativas, *tag* e de instanciação (simples, múltipla, de eco) –, que compõem *"a tipologia de frases interrogativas apresentada por Mateus et al. (1983)"* que *Sousa (1998b: 227)* também perfilha.

Por sua vez, *Alves (2000c: 128)*, para classificar e interpretar *"todas as interrogativas empregues pelo professor"*, segue a *"tipologia proposta por Mateus et al. (1994)"*, na sua essência não muito diferente da anterior; àquela acrescem-lhe simplesmente as interrogativas parciais ou *wh-questions* (cf. *Alves, 2002b*). Em ambos os trabalhos, caracteriza, igualmente, *"as interrogativas realizadas pelos alunos segundo a seguinte tipologia: organização da interacção, conteúdos disciplinares e aspectos extra-disciplinares" (idem, 2000c: 134 e 2002b)*. Num outro trabalho, classifica os enunciados dos professores, *"que não são por eles concluídos" (idem, 2002c: 34)*, segundo a *tipologia de suspensão de enunciado* que aí redefine – interrupção de âmbito *interno*, próximo da pergunta, e *externo*, no sentido de ceder a palavra ao aluno que a quer tomar (cf. *pp.32-3*).

Imersas no *corpus* meta-analisado, encontram-se, finalmente, outras tipologias, menos expressivas, uma vez que pontuais. É o caso da *tipologia das fontes das trocas de adaptação* (TA) que *Araújo e Sá (1996: 295)* representa, *"pelo cruzamento de quatro categorias de análise: o seu grau de objectivação no discurso; o nível de funcionamento da comunicação em que se insere; a sua origem enunciativa; as causas que levam os sujeitos a instituí-la enquanto objecto problemático"*. Trata-se de uma tipologia *"útil para a compreensão do universo pedagógico criado pelos sujeitos" (idem,*

ibidem), constituída por *"quatro tipos distintos de fontes" (idem: 297)* – objectiva, observável ou inferida, e subjectiva, observável ou inferida. *Araújo e Sá (1996: 382)* diferencia, ainda, *"quatro figuras centrais de TA, cada uma delas reunindo em si um certo número de regularidades que permitem isolá-las das restantes, não obstante a variedade de meios concretos com que se realizam no discurso:*

- TA por antecipação diligente (TAA);

- TA por reacção colaborativa (TAR);

- TA de constituição colaborativa (TAC);

- TA por solicitação (TAS)."

Do mesmo modo, as três tipologias que *Bento (2000)* indica estão (ainda) pouco vulgarizadas; no entanto, ao contrário das precedentes, construídas por *Araújo e Sá (1996)*, são todas inspiradas em trabalhos de outros autores.

A *tipologia dos taxemas verbais* baseia-se no quadro taxémico de Kerbrat-Orecchioni e no respectivo sistema classificativo. *Bento (2000)* enriquece estes pontos de partida ao desenvolver *"quatro tipos: taxemas que se localizam ao nível da forma da interacção, taxemas que se localizam ao nível da estruturação da interacção, taxemas que se localizam ao nível do conteúdo da interacção e formas de tratamento como marcas de relação vertical" (p.98)*. A *"tipologia das manifestações de cortesia negativa" (idem: 122-3)* é construída a partir de vários estudos e autores – J. Holmes (1993), J. Diamond (1996), D. Tannen (1996) e G. Yule (1997). Com base nestes, completa *"a tipologia oferecida por C. Kerbrat-Orecchioni" (idem, ibidem)*, já que fornecem *"igualmente alguns enunciados em Língua Inglesa" (idem, ibidem)*. Através desta tipologia classifica algumas "***marcas de cortesia nas interacções verbais***", tais como: *"procedimentos retóricos"* (cf. G. Leech, 1988: 145-151) e *"softeners"* (cf. Brown & Levinson). Ou seja, procedimentos – *"de natureza verbal, para-verbal e não verbal" (Bento, 2000: 122-3)* – que suavizam um acto ameaçador da face. Por fim, a *tipologia de marcas de comunicação emotiva* é adoptada da proposta de *"C. Caffi e R. W. Janney (cf. 1994: 345)"* (em *Bento, 2000: 153-4*), e retomada, num outro

trabalho de que é co-autora *(Bento & Ferrão Tavares, 2001: 134)*, onde se pode ler, que,

> *"aqueles autores distinguem seis tipos de marcas que parecem qualificar-se como candidatos à análise, e cujas unidades se podem situar a um nível micro-analítico, como por exemplo o enunciado, o acto de fala ou a um nível macro-analítico como por exemplo a intervenção, o discurso e o texto. Apresentamos em síntese os seis tipos de marcas: 1) marcas avaliativas; 2) marcas de proximidade; 3) marcas de especificidade; 4) marcas de evidenciação; 5) marcas de volição e 6) marcas de quantidade".*

4.3.2. MODELOS

Na investigação analisada são descritos sete *modelos* relevantes para o estudo da IVAL, alguns dos quais recuperam categorias ou (sub)temáticas previamente comentadas. Por exemplo, os actos interactivos que *Vieira (1988a: 71-2)* considera *"na análise de sequências de negociação aproximam-se dos que são apresentados por Gremmo et al., com algumas alterações [...] que têm por base insuficiências que o modelo manifesta"*. Assim, e como já referi antes, a autora amplia este modelo com *"um quarto tipo de acto interactivo"* que denomina de *"resposta/abertura" (idem: 72)*. Do mesmo modo, *Gonçalves (1996)*, *"relativamente aos actos interactivos a analisar" (p.71)*, parte *"dos três tipos previstos por Gremmo et alia (1985: 42): o de abertura, o de resposta e o de fechamento"*, considerando *"a mudança de alocutário um quarto acto interactivo, se bem que com estatuto de opção por parte do locutor" (idem: 71-2)*. Além disso, sente, ainda, *"a necessidade de a estes quatro actos"* acrescentar *"três outros contemplados por Vieira (1988: 72-75): o de 'resposta/abertura', 'abertura com infracção' e 'resposta com infracção'" (idem, ibidem)*.

Quanto aos actos de linguagem, e às intervenções, *Araújo e Sá (1996)* inclui-os no *modelo das unidades monologais* que apresenta, apesar de ambas as

unidades hierárquicas levantarem *"uma série de problemas teóricos e metodológicos" (p.283)*. Como a autora elucida, na mesma página,

*"o **acto de linguagem**, unidade mínima da gramática conversacional, é uma noção que nos chega da filosofia da linguagem, que o entende como a 'unidade básica ou mínima de comunicação' (Searle, 1981: 26). Muito criticada pelas mais recentes teorias interacconistas (cf. Ellis, 1992a; Tsui Bik-May, 1987; Vion, 1992, entre outros), esta unidade é actualmente objecto de alguma reformulação teórica no sentido de a tornar operacional no quadro de um entendimento dialógico da comunicação (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 230-234)."*

Em relação aos actos de fala, *Ramos (1996)* procede *"a uma primeira análise de acordo com o modelo de Heringer e Lima" (p.84)*, delimitação proposta em 1987 na qual se consideram *"cinco tipos de actos (assertivos, directivos, compromissivos, expressivos, declarativos) sem se deter em especificação de sub-categorias" (idem: 52-3)*. Porém, no *"trabalho subsequente de análise" (idem: 56)* ou na *"nova categorização" (idem: 84)* que realiza, segue a proposta de Bach e Harnish (ver adiante, no item das taxonomias), por constatar que o modelo adoptado inicialmente se revela *"francamente lacunar" (idem, ibidem)*.

No que diz respeito aos actos informativo-avaliativos *"realizados pelos alunos e exercidos sobre avaliações e informações realizadas pelo professor e sobre informações fornecidas por outros alunos"*, *Coelho (2001)* desenvolve um *modelo de classificação dos enunciados* que veiculam os actos de fala indirectos assim definidos (cf. *pp.112-6*). Para distinguir estas iniciativas verbais dos alunos, define critérios, por referência a Mateus *et al.* (1989: 270-272), concluindo, portanto, *"o elenco das categorias de base necessárias a um primeiro momento de classificação dos EIA [Enunciados Indiciadores de Autonomia]" (Coelho, 2001: 116)*.

A propósito de autonomia, num trabalho anterior, são convocados *modelos de negociação pedagógica* através dos quais se procura *"caracterizar duas orientações potencialmente tendentes à criação de relações de*

dependência ou de autonomia face ao processo de aprendizagem" (Vieira, 1992: 26). Mais à frente, acrescenta que *"aceitar a meta da autonomia implica aceitar a necessidade de alterar de forma significativa as relações do sujeito com o saber-LE e com o processo da sua aprendizagem" (idem: 35)*. Isto é, o aluno passa a geri-lo, estando mais comprometido e tornando-se responsável *"pelo mesmo, o que pressupõe um progressivo descondicionamento face ao professor, acompanhado de uma capacidade crescente para reflectir e tomar decisões quanto ao 'o quê', 'para quê', 'como' e 'quando' da aprendizagem" (idem, ibidem)*. Esta investigadora adverte, ainda, que *"qualquer mudança qualitativa ao nível da interacção pressupõe também a criação prévia de condições para que essa mudança ocorra" (idem: 37)*.

Com um enfoque distinto e numa linha de análise diferente, *Bento (2002)* recorre ao *modelo SPEAKING*, que sintetiza, sobretudo, a partir das leituras que D. Hymes (1977) faz ao respectivo modelo. Assim, a autora detém-se nos seguintes aspectos da interacção: *'Setting'* – em particular, a sala de aula; *'Participants'* – ou melhor, neste caso, *"um dos participantes da situação de comunicação, a saber, a professora, e os papéis que ela desempenha, tanto a nível pedagógico-educacional como a nível linguístico-discursivo" (Bento, 2002: 167)*[131]; 'Ends' – *"as finalidades da interacção na sala de aula, que veiculam certamente concepções pedagógicas e metodológicas sobre o processo de ensino-aprendizagem" (idem, ibidem)*; 'Act sequence' – o conteúdo da mensagem, já que não considera a forma; 'Key' – no sentido para-verbal, *"nomeadamente o tom de voz" (idem: 167-8)*; 'Instrumentalities' – *"o canal escrito como um dos códigos apoiantes da situação de comunicação" (idem, ibidem)*; 'Norms of interaction' e 'Genre' – ambos abordados *"em estreita ligação"*, através de *"algumas*

[131] Retomando uma ideia relevante, presente noutros estudos do *corpus*, porém não exclusiva da investigação nacional em IVAL, *"nem todos os participantes são os que estão presentes na aula, pois que há um discurso ausente, embora presente. O que o professor diz, di-lo muitas vezes em função da instituição onde trabalha, da educação que teve, das concepções que perfilha acerca do processo ensino-aprendizagem, etc." (idem, ibidem)*. Por isso, há autores que se referem a este discurso, designando-o de implícito.

marcas formais observadas e que, pensamos, de um modo ou de outro se encontram presentes numa aula de línguas e que poderão ser entendidas como caracterizadoras das interacções que ocorrem neste contexto" (idem: 168).

4.3.3. TAXONOMIAS

As *taxonomias*, explicitadas em número substancialmente inferior, mas várias vezes retomadas, estão sobretudo presentes nos trabalhos de *Sousa*. Em três deles *(1989, 1993 e 1998a)* evidencia as limitações das taxonomias; menciona, por exemplo, que a de Tollefson, *"não permite a classificação das solicitações que incidem sobre os conhecimentos do dicionário básico dos alunos, sobre os seus conhecimentos do mundo (dos seus quadros de referência) ou, mesmo, sobre os seus conhecimentos escolares" (idem, 1993: 75)*. Por outro lado, as actividades *"contempladas nas taxonomias de capacidades de leitura [...] têm a ver com uma exploração do texto e operam sobre objectos exteriores aos sujeitos" (idem: 76).*

Para além destas taxonomias referidas por *Sousa* e da taxonomia dos actos de fala de Searle (normalmente difundida como tipologia, por isso, atrás explicitada), pode delimitar-se uma outra, *"a taxonomia dos actos ilocutórios apresentada por Bach e Harnish (1979)"*, que *Ramos (1996: 51)* indica. Embora *"não concebida especificamente para ser aplicada à análise do discurso pedagógico, parece, pelo detalhe de que se reveste, poder ser operativamente válida" (idem, ibidem)*. Como explica, eles

"dividem os actos ilocutórios em seis grandes categorias, duas das quais - 'effectives' e 'veridictives' - são convencionais e não comunicativos. Os quatro tipos principais de actos ilocutórios comunicativos são: constativos, directivos, comissivos e 'acknowledgments', que corresponderão grosseiramente aos

expositivos, exercitivos, comissivos e convenções [...] de Austin e aos representativos, directivos, comissivos e expressivos de Searle" (idem, ibidem).

Pelo exposto, no que concerne aos *dispositivos de análise*, na investigação em IVAL, pode afirmar-se que estes contributos instrumentais permitem dar a conhecer tipologias, modelos e taxonomias, em parte adoptados e/ou adaptados (dos) de outros investigadores. Entre os quais, cerca de ⅓ dos autores que caracterizam os referentes teóricos, partindo de e, simultaneamente, remetendo para áreas científicas distintas, incluindo todos os domínios aí representados. Assinala-se, também, que estes instrumentos de análise, à semelhança das categorias, podem ser construídos, e não apenas sistematizados ou desenvolvidos. Estes podem ser ilustrados, a título exemplificativo, pelo *modelo dos actos interactivos* de Gremmo *et al.* que, recordo, *Vieira (1988a)* revisita e actualiza, com a introdução de *"um quarto tipo de acto interactivo"*, a que chama *"resposta/abertura" (pp.71-2)*, e que, depois, *Gonçalves (1996)* elege para operacionalizar parte da sua metodologia analítica. Trata-se de um caso bem sucedido, o que nem sempre acontece, pois tal como atrás apontei, em certos estudos os autores sentem a necessidade de alterar os instrumentos de análise (cf. *Ramos, 1996*; etc.), imprimindo-lhes determinados ajustes (ver, de igual modo, 3.2. Procedimentos Metodológicos, designadamente os procedimentos subsequentes).

Os restantes instrumentos analítico-tipológicos, aqueles que não são inspirados a partir de outros, mas que são criados *no* e *pelo* próprio processo de investigação (por exemplo, a *tipologia das fontes das trocas de adaptação*, de *Araújo e Sá, 1996*), constituem, portanto, já um produto, resultado e resultando, da mesma.

Na sub-secção que a seguir inicio saliento, de forma sistemática, a última vertente dos contributos que falta referir, considerada ao nível das conclusões ou dos resultados expressos nos trabalhos meta-analisados.

4.4. RESULTADOS

Comecei esta quarta secção da segunda parte da tese no pressuposto de que qualquer investigação produz resultados de diversa ordem. Logo no início, assumi, também, que a investigação portuguesa realizada em IVAL confirma esta expectativa. Neste momento, apraz-me registar que em todos os documentos do *corpus* de análise são explicitados *resultados*, pelo menos, no sentido em que os defino, como esclareço de seguida.

Os *resultados* traduzem as conclusões que emanam deste campo específico da DL e completam os factores contributivos meta-analisados. Estes produtos, aos quais se dá destaque, aqui e nos textos estudados, são entendidos numa óptica não meramente conceptual, nem puramente instrumental, mas antes no âmbito de uma maior articulação entre teorias enquadradoras, métodos utilizados e factos observados. Esta lógica articulatória, de síntese, visível em cada um dos trabalhos analisados, orientou a minha própria investigação, nomeadamente na procura de respostas a questões fulcrais para o meu estudo, como as que formulei e transcrevo:

– o que se conclui da investigação científica nacional em IVAL durante as décadas compreendidas entre 1982 e 2002?

– a que resultados chegam os investigadores portugueses após a análise de acontecimentos interaccionais em contextos educativos particulares?

Estas são, sem dúvida, questões ambiciosas, porém espelham a vontade de continuar a fazer emergir meta-conhecimento numa área determinante, configuradora, até, da evolução na matriz disciplinar considerada (cf. Alarcão *et al.*, 2004), sem descurar “the importance of a finding observed within a group of studies” (Norris & Ortega, 2000: 425).

Assim, desejavelmente, nas próximas sub-secções tenciono, por um lado, acentuar quais as "descobertas" efectivadas nos trabalhos estudados[132]. E, por outro lado, precisar as que se conseguem identificar em sub-conjuntos seus[133]. Tanto num caso, como no outro, a meta-análise mostra que os resultados convergem preferencialmente para nove temas, numa tendência comparável à organização dos conceitos e das categorias, como o gráfico 15 confirma.

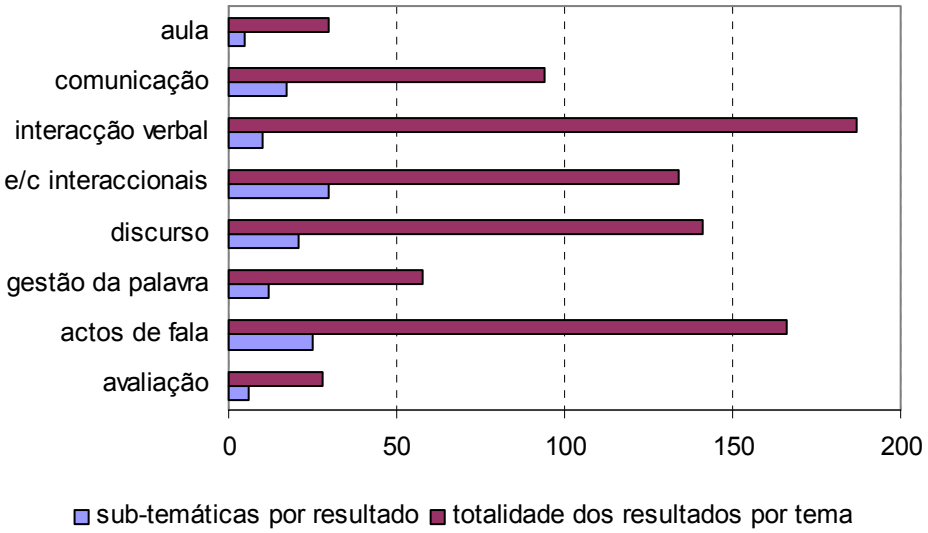


Gráfico 15 – Resultados da investigação portuguesa em IVAL: distribuição por tipo

Os temas representados no gráfico anterior são todos coincidentes com os dos gráficos 12 e 13 (relativos, respectivamente, aos conceitos e às categorias de análise da investigação estudada). O padrão temático, que, assim, se evidencia, atesta, globalmente, a consistência dos estudos em IVAL, e auspicia, em especial, a credibilidade da meta-análise conduzida. Por sua vez, a estabilidade temática que se verifica nestas três vertentes dos contributos (conceitos, categorias de análise e resultados), depreende-se, ainda, pelo facto de os resultados admitirem também sub-temas, alguns dos quais retomados de outros aspectos discutidos nos trabalhos analisados (os actos ameaçadores da face, o discurso da aula, o recurso à LM ou os princípios de comunicação). Constata-se,

[132] Nem que sejam "descobertas" pontuais, isto é, restritas a um único trabalho.
[133] Para o efeito, julgou-se não ser necessário contabilizar quantas vezes cada resultado é mencionado em cada estudo que surge, mas sim localizar os estudos nos quais aparece.

enfim, que ao nível dos resultados, o tema da interacção verbal e as respectivas sub-temáticas são, de igual modo, as de maior ênfase. Inicio, pois, a descrição dos resultados por esta temática em (e de) relevo.

4.4.1. INTERACÇÃO VERBAL

Os resultados centrados no tema da *interacção verbal* repartem-se por dez sub-temas ditados, similarmente, pela meta-análise efectuada. Entre eles, a participação em contexto pedagógico de sala de aula de línguas, em particular, a *participação entre dissemelhantes*, que reúne incontestavelmente o maior número de conclusões. Começando por aquelas conclusões que de certo modo reflectem a sua **caracterização**, e especialização, é impossível não mencionar, desde logo, *"a existência de regras tacitamente aceites pelos interlocutores" (Vieira, 1992: 37)*. Estas regras, que também outros investigadores portugueses corroboram, de outros estudos, inclusive dos seus, *"não podem ser directamente alteradas apenas na interacção" (idem, ibidem)*. Assim, a interacção apresenta uma certa rigidez, apesar de admitir muitas variações. Neste caso, basta pensar, por exemplo, com *Andrade (1997: 199)*, nos traços específicos dos perfis e dos repertórios pedagógico-didácticos e comunicativos dos gestores da interacção verbal, que diferem de professor para professor; ou, com *Alves (1999b: 43)*, no número infinito de situações imprevistas que podem ocorrer. Todavia, consolida-se o controlo quantitativo e qualitativo da interacção por parte do professor (cf. entre outros, *Castro, 1989: 23*), que fala mais, durante mais tempo, e cujas intervenções, como comprova *Ramos (1996)*, revelam fortes traços de lateralidade, ilustrando o *"poder que detém para interromper o tratamento do tópico e sancionar comportamentos" (p.110)*. À partida, as intervenções do professor materializam-se *"num único enunciado de reduzida dimensão"* e sucedem-se a comportamentos de alunos que constituem *"infracções às regras interaccionais e discursivas tacitamente definidas para o encontro" (idem, ibidem)*.

A interacção entre o professor e o aluno, cujo **conteúdo** é razoavelmente alargado (cf. *G. Moreira, 1990*), de **finalidade** externa ou institucional, pode incluir repetição de sons e de frases, para facilitar a compreensão do aprendente e o envolver nas actividades da aula, sobretudo se o professor se revê num paradigma da aprendizagem afectiva da língua (cf. *Bento, 2000*). Veicula-se, pois, o envolvimento interpessoal e, neste sentido, a interacção pode ser comparada, também do ponto de vista das relações interpessoais, *"a outras interacções verbais, que todos nós estabelecemos no dia a dia com os nossos interlocutores" (idem: 262)*. Por analogia, as respectivas **funções** não aparecem *"isoladamente na sala de aula, sendo a co-existência de várias a situação mais frequente" (M. A. Moreira, 1997: 22)*. Neste contexto, *"a ênfase é dada à construção de sentidos e à gestão de formas discursivas: o professor ainda concebe bastante a sua função como mediador entre o saber académico e a sua aquisição pelo aluno, servindo-se da linguagem para o fazer" (idem, ibidem)*. A autora conclui que *"só tomando consciência da sua função social é que o professor pode integrar as restantes funções [construção da relação social e de imagens identitárias] na sua actuação pedagógica" (idem, ibidem)*.

Relativamente aos **factores relevantes** da interacção verbal nenhum dos seis, identificados por Mateus e colaboradoras, é preterido em termos de resultados. *Castro (1987)* reconhece que existe, entre o *locutor* (transmissor) e o *alocutário* (aquisidor), ou a audiência, *"uma relação especial, que de certa forma caracteriza a interacção verbal pedagógica, já que, em qualquer momento, não se alterando o andamento, a organização, o desenvolvimento e a forma de comunicação se podem alterar os sujeitos em interacção" (p.118)*. O mesmo investigador revela que o *espaço* é condicionado pelos recursos físicos, enquanto que o *tempo*, regularizador da interacção e das suas formas, é prescrito pela organização curricular. Para além disso, *"a interacção realiza-se simbolicamente sobre um universo de referência e sobre um" discurso anterior*, este *"constituído por uma actualização daquele em tempos anteriores" (idem, ibidem)*. O *universo*

de referência, sobre o qual os alunos realizam operações de classificação, explicita, de modo predominante e imediato, *"as fronteiras daquilo que é legítimo dizer" (Castro, 1987: 119)*. A sua actualização, sob a forma instrucional, é, essencialmente, *"da responsabilidade do professor, que mantém com as instâncias que o constituem (directivas do ministério, programas, manuais) uma relação privilegiada" (idem, 1989: 19)*. Por outras palavras, o universo de referência regula a relevância do que é comunicado e é definido, especialmente, pelo professor (cf. *Castro, Vieira & Sousa, 1991*), que tende a adoptar uma postura mais avaliativa, conquanto possa optar também pelo reforço das solicitações (cf. *Coelho, 2001*). Este autor observa, ainda, que o professor tende a estabelecer *"o universo de referência relativamente aos enunciados dos alunos sempre que sai enfraquecido o seu poder de orientar a interacção através de solicitações, e isto por força da ocorrência de uma inusitada iniciativa verbal da parte daqueles" (idem: 239)*.

Quanto aos **movimentos fundamentais**, são considerados, para além dos de abertura, resposta e fechamento, outros três – enquadramento, foco (cf. *Castro, 1987*) e resolução (cf. *Sousa, 1989*). Estes organizam-se em unidades superiores, as trocas, e são marcados pelo professor de acordo com uma atribuição institucional, através de enquadradores (bom, ora bem, então, etc.), que assumem um significado diferente daquele que possuem noutros contextos (cf. *Castro, 1987 e 1998a*). Os movimentos de resolução envolvem, em especial, o professor, sendo concretizados, principalmente, pela manutenção da solicitação ou reelaboração sintáctica da frase, numa tentativa de resolver os problemas, denotam, contudo, *"uma maior preocupação em fazer funcionar a interacção do que a aprendizagem"* efectiva *(Sousa, 1993: 162-3)*.

Já a **organização** da interacção, não tanto relacionada com a transmissão de informação, mas sim com a gestão da linguagem e de relações interpessoais, é pouco variada (cf. *G. Moreira, 1990*). Esta parca variação, ou rigidez, nas palavras atrás citadas de *Andrade (1997)*, é notada por outros dos investigadores estudados, que a ela se referem, usando diversas expressões,

depreendidas dos trabalhos de Mehan. Assim, por exemplo, *Ramos (1996)* fala numa constituição interna da troca didáctica, típica, a tríade *pergunta – resposta – comentário*, que, contudo, e segundo o que analisa, não emerge à superfície textual. Para *Alves (1999a)*, este modelo mais frequente, que denomina de tri-partido, decorre de sequências com três fases (*acto de iniciação – acto de resposta – acto de avaliação*). Por sua vez, *Bento (2000)*, entre outros, recupera a designação de '*IRF Exchange*' e a constatação de que a abertura (*Initiation*) e o fechamento das sequências não são negociadas, mas impostas pelo professor, estando a resposta a cargo dos alunos. A qualidade desta *Response* é avaliada no *Follow-up*, o qual, como verifica, *"tem igualmente uma função relacional" (p.260)*.

Por outro lado, a **estrutura** interaccional, que o professor também controla (cf. *Castro, Vieira & Sousa, 1991*), pode funcionar como terreno onde se solucionam sobretudo questões de natureza formal. *Ramos (1996)* descreve esta situação como estrutura encaixada, porque inserida no discurso de unidades que transmitem informação afluente. A estrutura da interacção, parece, ainda, *"revelar características de 'relação contratual'" (idem: 156)*. Isto é, o professor e os alunos *"estão ligados, nas suas relações enquadradas pelos limites da sala de aula, por um conjunto de expectativas que consideramos tácitas, acerca do modo como o conhecimento deve ser veiculado, e os consequentes direitos e deveres que sobre eles recaem" (idem: 157)*. Previsivelmente, mantém-se a estrutura tradicional da aula: predominam os momentos estruturais *professor-alunos/aluno*, nos quais aquele assegura o controlo disciplinar e o seu poder/autoridade, dependendo os *momentos pedagógicos*, em grande parte, das suas decisões pré-activas, ou seja, das suas planificações (cf. *Andrade & Araújo e Sá, 2002*).

No que respeita à **forma** da interacção, esta é afectada pela diversidade de experiências comunicativas e sociais dos sujeitos, interlocutores pedagógicos. Entre outros aspectos, é regulada pelo tempo disponível para a transmissão e a aquisição dos conteúdos, os quais podem ser negociados com uma margem maior, ou menor (cf. *Castro, 1989*). O seu **ritmo**, rápido e vertiginoso, é

"realçado na análise da distribuição da alternância da palavra" (Araújo e Sá, 1996: 464).

O **controlo**, institucional e social, da interacção, que, relembro, é exercido directa, mas não exclusivamente pelo professor *(idem: 170)*, faz parte integrante dos processos de regulação do discurso, em contextos formais de ensino e de aprendizagem (cf. *Ramos, 1996*). Assim definido, constitui a garantia de transmissão de conhecimentos, sobrepondo-se ao tratamento do tópico interaccional. Este controlo em situação condiciona a construção dos enunciados dos alunos, em função das expectativas e dos objectivos do professor, e traduz-se, ainda, na criação dos *"moldes de um comportamento linguístico 'necessário'" (idem: 158)*. Quando os alunos tentam exercer controlo, em princípio, fazem-no através de actos de resposta com infracção, os quais servem ainda para realizar a pouca avaliação que indirectamente conseguem alcançar (cf. *Gonçalves, 1996 e 1999*); tais (e outras) limitações secundarizam os seus papéis (cf. *Coelho, 2001: 238*). A propósito da distinção de papéis, já anteriormente comentada, esta reproduz um controlo diferenciado (cf. *Castro, 1987 e 1991*), com graus e direitos diversificados. O professor exerce o direito à auto-selecção, à atribuição da palavra e à interrupção, estando-lhe reservado, em absoluto, *"o direito à realização de fechamento sobre intervenções anteriores" (Vieira, 1988a: 150)*. Este monopólio é sentido, particularmente pelo professor estagiário, como benéfico para a organização e gestão das aulas (cf. *G. Moreira, 1990*). **Gestão** que o professor domina e regula (cf. *Alves, 2000c e d*) – é ele *"que decide quem fala, quando, com quem, sobre o quê e para quê" (M. A. Moreira, 1997: 23)*, podendo comprometer, em muito, o carácter colaborativo da interacção *(idem, ibidem)*.

O processo de **negociação** confirma, igualmente, a existência de papéis diferenciados: não só se reflecte, de modo significativo, nas formas de distribuição (díspar) da palavra e das operações e actos pedagógico-comunicativos e interactivos, mas tende também a ser limitado. Isto porque pode ser dirigido somente pelo professor, o qual chega, inclusive, a torná-lo ineficaz – quando não legitima a explicitação de intenções comunicativas por parte dos alunos (cf.

Vieira, 1988a). Destes, aquele prevê que reproduzam comportamentos linguísticos esperados, procedentes de reformulações contínuas, sendo que *"a validação do saber que os alunos manifestam parece constituir a única forma"* de integrar as respectivas intervenções no esforço de negociação na aula *(idem: 238)*. Aí, a estrutura básica, interna, unidade discursiva, comporta três elementos, cujas relações se definem pela finalidade pedagógica dos actos efectuados; entre as operações efectivadas pelos actos de solicitação do professor e de informação dos alunos verificam-se fortes relações de co-ocorrência (cf. *Vieira, 1988a*). Quanto a estas *operações de negociação* e às efectivadas pelos actos de avaliação do professor, já designadas de pedagógico-comunicativas e interactivas[134], é possível concluir que umas e outras se realizam, essencialmente, *sobre* e *em* função de comportamentos linguísticos particulares (nomeadamente dos alunos, definidos a priori pelo professor), em etapas sucessivas no seio de cada sequência (cf. *idem, ibidem*). Frequentemente, nas *sequências de negociação*, sobretudo em actos de resposta e informação, vão surgindo vários **problemas**, de ordem diversa (cf. *idem, ibidem*), que podem originar novos e mais problemas. Por um lado, porque a explicitação dos seus motivos é desencorajada, e, por outro, porque, na maioria das vezes, as justificações dadas pelos alunos não são aceites (cf. *Sousa, 1989 e 1993*). Assim, geram-se outras *trocas problemáticas*, ao mesmo tempo que se reforça a forte orientação, antes notada, para a resposta desejada pelo professor (cf. *idem, ibidem*). Este visa restaurar a interacção e construir, integrando, o saber em falta; para tal, privilegia os actos de abertura, numa tentativa de manter as trocas verbais com quem desencadeia o problema, o locutor em função (cf. *Vieira, 1988a*), ou recorre a formas que, de algum modo, põem fim às trocas em causa (cf. *Sousa, 1989 e 1993*). Isto não significa que se resolvam as *situações problemáticas*, quando muito são resolvidas apenas formalmente, ou simplesmente ultrapassadas, uma vez que *"parece ser possível concluir que quanto menos 'espaço' é dado ao aluno, tanto em termos de realização*

[134] Equivalentes em alguns aspectos, embora distintas, pois, por exemplo, *"contrariamente às operações pedagógico-comunicativas, as operações interactivas nem sempre podem ser realizadas num mesmo acto interactivo" (Vieira, 1988a: 202).*

linguística, como em termos interpretativos, menos problemas se resolvem" (Sousa, 1993: 141). Por outro lado, a actividade de leitura é também apontada como uma das suas principais causas, revelando os alunos dificuldades com a inferência, em qualquer nível de informação solicitada mas, sobretudo, com o nível textual das relações, implícitas (cf. *idem, 1989 e 1993*). Assim, a ocorrência de trocas problemáticas seguidas por movimentos de reparação caracteriza o contexto de interpretação de texto na aula de Português, porque, apesar de a leitura ser primordialmente um acto de interrogar o texto, não há, por parte dos alunos, nem tão pouco são fomentados pelo professor, actos que demonstrem capacidade de iniciativa quanto à tomada da palavra e ao estabelecimento das solicitações do professor no seu "território" interpretativo, ou mesmo face ao texto (cf. *idem, ibidem*). Finalmente, também ao nível das **quebras** na interacção ou negociação, em parte, resultantes da diversidade de competências dos sujeitos envolvidos, o predomínio é assumido pelo professor que as usa para, de forma implícita, se manifestar sobre a inadequação dos enunciados dos alunos relativamente à tarefa que deles aguarda (cf. *Vieira, 1988a* e *Sousa, 1998b*). Neste quadro de imposições (pres)supostas, as escassas rupturas que o aluno pode provocar são quase sempre sinalizadas através de hesitações e silêncios (cf. *idem, ibidem*).

Para resumir e concluir, reconheço, com *Castro (1987, 1989, 1991 e 1998a)*, um dos autores estudados que toma em linha de conta a frequência e o tipo de intervenções na comunicação interactivo-pedagógica, que, num contexto deste género, como o da (sala de) aula de línguas, a participação entre dissemelhantes é desequilibrada. O mesmo investigador distingue-a, ainda, da participação entre semelhantes, diferenças a que oportunamente me refiro, na passagem a este próximo sub-tema.

"A síntese que agora se poderá operar é a de que a variação do contexto de comunicação regula as formas de interacção ao puro nível da participação. Esta tende a envolver um número maior de indivíduos quando se trata de comunicação entre semelhantes; porém, isto não implica uma uniformidade na participação [...]; isto é, a variação do contexto de comunicação de entre

dissemelhantes para entre semelhantes, com o apagamento dos papéis sociais, não transforma necessariamente os sujeitos em agentes do discurso" (idem, 1987: 42-3).

Os resultados acerca da *participação entre semelhantes* permitem afirmar o seguinte: as *"trocas de colaboração entre pares mostram que todos os alunos podem aprender com as TAS [trocas de adaptação por solicitação] (cf. o estudo empírico de Pica, 1992, que confirma esta conclusão)"* (em *Araújo e Sá, 1996: 687*). Embora a distribuição dos papéis não seja explicitamente negociada, há a possibilidade de, num grupo de alunos, o papel do professor ser transferido para o locutor privilegiado, que se evidencia pelo número de enunciados produzidos e pelas funções realizadas através de actos ilocutórios: introdução de novos tópicos, delimitação dos tempos destinados à sua apresentação, discussão e finalização (cf. *Gomes, 2002*). Assim, a assimetria é maior nos casos em que existe um único aluno capaz de se manter por mais tempo no uso da palavra, tomada no início da actividade, e de manter, também, o controlo da interacção, neste caso, durante a realização do trabalho de grupo. A forte liderança destes elementos, cujo estatuto não se encontra sempre consolidado, pois existem situações nas quais é verbalmente disputado, provoca maiores desigualdades a nível interactivo e é inversamente proporcional ao nível de intercâmbios verbais estabelecidos. Ainda que de forma implícita, os mecanismos que conduzem a estas disparidades intervêm na constituição da própria interacção (cf. *idem*). Logo, *"as sequências formadas por três enunciados são as que prevalecem sobre as restantes, o que, desde já, induz à conclusão de que para além da mudança de tópico se processar rapidamente, confirma-se que a interacção está diversas vezes sujeita a movimentos típicos do contexto pedagógico assentes no esquema da Pergunta, Resposta, Avaliação" (idem: 98, 101 e 273)*. Contudo, ao contrário do professor que pergunta e, geralmente, avalia, nem sempre o aluno que questiona é quem efectua a avaliação (cf. *idem, ibidem*).

As conclusões avançadas pelos autores analisados, para qualquer um dos tipos de participação observada, entre dissemelhantes e entre semelhantes, em aula de língua materna ou estrangeira, fazem transparecer dois aspectos comuns, característicos e fundamentais, já antes ressaltados, teórica e conceptualmente, e intimamente relacionados, os *papéis* e a *assimetria*. Estes sub-temas da interacção verbal, incluídos na investigação estudada, são retomados neste ponto, uma vez mais, porque sobre ambos se apresentam também resultados específicos.

Focando os **papéis**, designadamente os **pedagógico-comunicativos**, *Vieira (1988a)* explica que correspondem a sub-funções que o professor e os alunos assumem, no âmbito das funções globais de transmissor e aquisidores, diferenciadas e diferenciadoras, ao nível do discurso por eles construído, de enunciados com funções que decorrem daqueles papéis. Além disso, os papéis pedagógico-comunicativos são definidos pelo posicionamento dos sujeitos face ao saber em causa, ou, melhor, na relação sujeito-saber (cf. igualmente *idem, 1988b*). Por outro lado, a sua inversão é rara e *"tende a ser breve: os procedimentos interactivos e pedagógico-comunicativos do professor orientam-se no sentido do seu restabelecimento" (idem, 1988a: 233-4)*. Trata-se de uma mudança a tal ponto improvável que, em particular, o professor estagiário, como *G. Moreira (1990)* demonstra no seu estudo, há bem pouco tempo no papel de aluno, estranha aquele papel, recente, de professor, para o qual ainda não se sente plenamente apto, pois exige-lhe competências e comportamentos linguísticos diferentes. Isto é, no dizer de *Castro, Vieira & Sousa (1991)*, entre outros, os papéis são especializados de acordo com o estatuto dos interlocutores – ao nível da ilocução, o professor realiza, sobretudo, actos directivos e os alunos actos representativos. Por sua vez, os alunos consolidam o papel do professor, de detentor do saber. *Gonçalves (1996),* por exemplo, comprova que, acima de tudo, é a ele que se dirigem quando querem validar o saber manifestado, mesmo se o fazem por iniciativa própria (o que a acontecer, sucede, prioritariamente, em LM). Em suma, identifica-se, das palavras de *Coelho (2001)*, que na IVAL, pela ausência de um processo de negociação típico de outros ambientes discursivos, como a conversação quotidiana, os

papéis, distintos, são socialmente definidos por e definidores de um contexto onde estão pré-estabelecidos direitos e deveres.

De um modo geral, os **papéis desempenhados pelo aluno** convergem, por excelência, para o papel de informador em relação ao saber adquirido, conhecimento que o professor avalia e constantemente lhe solicita que demonstre (cf. *Gonçalves, 1996 e 1999*). Sobressai, assim, o papel de *"informante/ respondente"*, com voz anónima, que depende da informação e das perguntas ou interrogativas que o professor lhe impõe (cf. *Sousa, 1998b*).

Em contraste, os **papéis desempenhados pelo professor** não são unos; remetem para os papéis de *"agente de ensino"*, *"ensinante"* e *"falante"* (cf. *idem, 1989 e 1993*), e, por outro lado, para os de transmissor e interpretador (cf. Wright, 1987 que *Bento, 2002* confirma), avaliador, guia, organizador e recurso (cf. Barnes que *Bento, 2002* também corrobora). Esta pluralidade de papéis, não concomitantes, é reveladora de algumas especificidades, como: a estruturação da interacção (cf. *Bento, 2000*); a gestão do quadro participativo (cf. *idem, 2002*); e, a produção de taxemas de posição alta, com a função de retomar o contrato didáctico e o papel interaccional dominante do professor, sem, contudo, se constituir em actos ameaçadores da face dos alunos (cf. *idem, 2000 e 2002*).

No que respeita à <u>*assimetria*</u>, mais propriamente à **assimetria de papéis**, esta é confirmada nos processos de negociação orientados para a apresentação da informação solicitada; são processos que favorecem *"uma relação de determinação dos enunciados do professor face aos dos alunos, conferindo às intervenções destes um carácter fortemente interpretativo, mas simultaneamente pouco autónomo" (Castro, Vieira & Sousa, 1991: 353)*. Com efeito, a assimetria *"tende a minimizar a responsabilidade e a autonomia discursivas de quem aprende (cf. Vieira, 1988)"* (por *idem, ibidem*). Esta desigualdade de papéis interactivos, pré-definidos, segundo o tempo e o espaço da comunicação (cf. *Castro, 1987, 1991 e 1998a*), suscita e é suscitada por outras desigualdades: linguística, científico-pedagógica, psicológica e social (cf. *Vieira, 1988a*); de saberes (cf. *idem* e *Ramos, 1996*); ilocutória, interaccional e pedagógica (cf. *Bento, 2000* e *2002*).

Relativamente à **assimetria de posições**, destaca-se que a posição privilegiada do professor é observada em vários aspectos, por exemplo: na organização da interacção (cf. *Castro, 1987*); nos direitos e deveres de opção, disponíveis ao nível da estruturação da interacção (cf. *Castro, Vieira & Sousa, 1991*); ou, no poder para provocar fracturas, nos acontecimentos discursivos da aula, em termos topicais e interaccionais (cf. *Ramos, 1996*). Atendendo ao facto de as posições estatutárias ocupadas serem, institucionalmente, diferentes (cf. *ídem* e *Andrade & Araújo e Sá, 2002*), e aceites, inclusive pelos alunos (cf. *Bento, 2000*), não é comum que o professor negoceie a passagem a um novo episódio didáctico (cf. *Andrade & Araújo e Sá, 2002*).

Volto-me, agora, para os resultados convocados sob o sub-tema *passo pedagógico-didáctico*, consideráveis em número, mas, no entanto, concentrados apenas em dois dos estudos da investigação meta-analisada, da co-autoria de *Andrade & Araújo e Sá (1994a e 2002)*. Começando pelas conclusões de *caracterização* genérica, as autoras confirmam que esta unidade de análise, de carácter interventivo, é essencialmente dialógica e aplicável a uma interacção, sendo, contudo, difícil de delimitar. Apesar de a sua utilização apelar, por isso, à intuição dos investigadores, para ambas, este é um dos escassos conceitos envolto em consenso, e aceite também pelos formadores e professores, o que o torna capaz de viabilizar, antecipando até, a construção do conhecimento em DL. A ser assim, é lícito interrogar porque é que esta noção aparece tão circunscrita e tão pouco difundida nos trabalhos estudados, tanto mais que existem passos comuns a todas as aulas, de todas as matérias – os exemplos por elas apresentados são a elaboração do sumário e a indicação das tarefas. Uma explicação possível prende-se com a própria natureza e enfoque dos estudos: como explicitei previamente, só em 7 estudos do *corpus* se analisa a interacção verbal em contextos de FP, onde, precisamente, se torna pertinente a aplicação do passo pedagógico-didáctico. Ora, tal não acontece em todos eles, o que ajuda a relativizar, deste modo, a ainda parca disseminação deste conceito, ao qual *Andrade & Araújo e Sá* acrescentam mais características gerais. Entre outras, verificam que são raros os passos com um único tópico ou uma única actividade,

bem delimitados, no interior dos diferentes níveis de funcionamento de uma língua (os tópicos relacionam-se com a especificidade do estatuto da matéria disciplinar e as actividades encadeiam-se de forma lógica). Além disso, os passos são, geralmente, iniciados e finalizados pelo professor, que estrutura a aula, na sua forma e duração, segundo aquilo que pré-decidiu.

Aprofundando a caracterização da macro-unidade desenvolvida, aquelas investigadoras revelam que a *estrutura* do passo é delimitada em três fases – abertura, corpo do passo e conclusão ou fecho –, nem sempre sequenciais (neste caso, ocorrem mediante fenómenos de encaixe e de sobreposição). Por sua vez, as marcas códico-discursivas de superfície, de abertura e fecho, bem assim como as variações temáticas ou a alternância de locutores tendem a traduzir *indicadores de abertura e de fecho* dos passos. No entanto, advertem que estes critérios linguísticos, nem sempre observados, podem, igualmente, cumprir outras funções que não as de iniciar ou concluir um passo. Quanto à *mudança* de passo, esta é frequente, por um lado, pelo peso da metodologia estruturo-global, nos níveis de iniciação à língua em que os estudos se situam, e, por outro, porque *"é sentida como necessária e pedagogicamente útil" (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 69)*. Refiro um último aspecto, a *análise* dos passos, evidenciadora da representação que o professor tem do esquema da interacção didáctica, da aula, e identificadora da progressão das actividades nela efectivamente realizadas.

Os resultados acerca da interacção verbal incluem outros cinco sub-temas, com pouca expressividade, quer ao nível das conclusões, propriamente ditas, quer ao nível dos estudos em que emergem, mas que, de qualquer modo, não quero deixar de mencionar.

No que diz respeito à *interacção ficcional*, que *Bento (2002)* analisa, esta parece ocorrer quando o quadro-aula se *"desreferencializa"* ou *"desrealiza" (p.185)*, isto é, quando se oculta o real, se baixa a voz, se empregam marcais formais da narrativa e/ou se usam entoações expressivas. Então, poder-se-á assistir a uma eventual suspensão, temporária, das relações de poder, típicas das interacções didácticas, a qual será sustentada por aspectos para-verbais.

Na antítese deste tipo de interacção, co-existe a *interacção não ficcional*, cujas fases observa e distingue: explicação, instrução e reflexão meta-linguística.

Relativamente à *interacção de tutela*, para *Araújo e Sá (1996)*, que a presencia, esta é um meio de se acompanhar e estimular o aprendente na sua aproximação progressiva com a língua.

Em relação ao *completamento interaccional*, constata, ainda, a mesma investigadora, duas situações: as tarefas verbais que o caracterizam (recusar uma resposta, exigir outra, finalizar uma troca, etc.), na comunicação ritualizada, pertencem ao professor, e, nos movimentos de adaptação por solicitação (ou noutros de subversão de determinados cânones da comunicação pedagógica), pertencem ao aluno.

No que concerne ao *espaço interactivo*, *Gomes (2002)* distingue duas estratégias ou formas essenciais de o preencher, ambas relações de transição, para a ele aceder (cf. *pp. 251-3*). Sintetizando, a **auto-selecção** verifica-se quando um participante decide tomar a palavra, espontaneamente, ou, quando realiza um movimento de fechamento do enunciado, sem indicar a quem cede a vez. A *auto-selecção* é feita *por ocupação de um espaço vazio* se há pausas na interacção, em conformidade, portanto, com as normas do processo interactivo, permitindo a mudança de locutor e a reformulação do tópico anterior, ou mesmo o seu abandono, sem que a sequência se feche. Ou seja, permite que se produzam alguns reajustes, quer a nível dos tópicos abordados, quer ainda nos papéis e no processo interactivo. Se se gera sobreposição de enunciados, a auto-selecção ocorre *por ocupação de um espaço preenchido*, em que um dos intervenientes não é excluído da rede estabelecida ao tomar posição dentro do campo interactivo. Já a **hetero-selecção** observa-se quando é, explicitamente, indicado quem toma a palavra no turno seguinte, efectuando-se, portanto, uma *hetero-selecção dirigida*: os interlocutores integram no seu enunciado uma referência directa ao alocutário a quem pretendem ceder a vez, através da enunciação do nome, do recurso à pronominalização ou de modos e formas verbais. Esta incidência numa entidade particular pretende solucionar situações que, pela sua

natureza, se constituem em impasses ou distúrbios da interacção ou da prossecução da actividade; resulta, normalmente, das dificuldades emergentes do processo interactivo ou da própria actividade de elaboração do texto. Se o locutor demonstra ter completado o seu enunciado e fornece ao grupo indicações, verbais ou de outro tipo, de que pretende abandonar o seu turno na interacção, então a *hetero-selecção* é *não dirigida*. Tal facto decorre da necessidade de coordenação entre os enunciados produzidos pelo sujeito A e os apresentados por B, numa estreita cooperação, fundamental para o sucesso interactivo. Assim, permite que um dos alocutários possa tomar o seu lugar e apropriar-se do espaço disponível para a interacção, realizando uma materialização quase descontínua do processo interactivo.

4.4.2. ACTOS DE FALA

Os resultados que se referem aos *actos de fala* retomam vários sub-temas, num reflexo da multiplicidade existente, de que a investigação nacional em IVAL dá conta, e que decorre do facto de a realização daqueles actos estar, de algum modo, condicionada pelas características individuais de cada participante na interacção (cf. *Gomes, 2002*). Num primeiro momento, aludo às conclusões que englobam os **actos** e movimentos **de solicitação**, adaptação e adaptação por solicitação, sem a preocupação de seguir uma lógica puramente cronológica, mas privilegiando, em especial, e à semelhança do item anterior, contiguidades temáticas, intrínsecas a ocorrências abrangentes. Na mesma óptica, num segundo momento, indico as conclusões acerca dos restantes **actos pedagógico-comunicativos** (APC) – simples (de informação e avaliação) e complexos (de informação/avaliação). Num terceiro momento, detenho-me sobre as conclusões relativas aos **actos interactivos** – resposta/abertura (R/A), abertura (A), resposta (R) e fechamento (F). Num quarto e último momento, reúno as conclusões sob os **actos ilocutórios** (AI) – actos que ameaçam a face negativa do aluno e os que ameaçam a sua face positiva; actos modeladores de

pronúncia; actos como “dar ordens”; actos não directivos; actos comissivos, expressivos, declarativos, declarativos-representativos e representativos.

Os *actos de solicitação* tanto podem ser efectivados pelo professor como pelo aluno, embora os respectivos objectos e objectivos sejam distintos.

Assim, o acto de solicitação do professor visa a produção de um comportamento linguístico particular ou de uma informação claramente meta-linguística, que condicionam a intervenção seguinte, do aluno (cf. *Vieira, 1988a: 159*). Nas situações problemáticas, por recurso a operações de negociação orientadas para a apresentação da informação solicitada, as *intenções pedagógicas* (solicitação, informação e avaliação) tornam-se mais explícitas (cf. *Castro, Vieira & Sousa, 1991*). O professor possui mais recursos estratégicos ao *nível de informação solicitada*, em específico, nos níveis textuais, pois que nos outros níveis, a solicitação de resolução repete, quase na íntegra, a solicitação inicial que deu origem ao problema (cf. *Sousa, 1993: 162*). Por outro lado, os *tipos* de actos de solicitação do professor podem resumir-se às questões através das quais transmite informação, às questões de monitoração e às formulações (com a entoação de perguntas) de enunciados incompletos ou suspensos; distinguem-se, respectivamente, pela sua forma linguística, pela resposta fechada que impõem e pelo exíguo espaço de tempo cedido ao aluno para responder. Ou seja, o aluno deverá reagir, de imediato a este tipo de solicitação, completando-a (cf. *Ramos, 1996*).

Os actos de solicitação do aluno, raros, são materializados através de actos de abertura (com e sem infracção) e de resposta/abertura. Ao nível interactivo, o aluno apresenta problemas (normalmente linguísticos) e veicula uma informação implícita sobre o seu saber (cf. *Vieira, 1988a*), sobre o qual podem também incidir os seus actos de solicitação. Neste caso, têm como objecto de referência o sistema da língua – nos seus aspectos formal, semântico e funcional –, e surgem como pedidos de esclarecimento que, muitas vezes, conduzem a uma mudança de tópico na interacção. Além desta mudança, o recurso à LM (em aula de LE) constitui outro dos procedimentos frequentes nas *solicitações* dos

alunos *sobre o saber-língua*, as quais ocorrem, quase sempre, em actos que envolvem iniciativa e são explicitamente meta-linguísticas (cf. *idem*).

Os *movimentos de solicitação* dos alunos, que captam sobretudo a atenção de *Araújo e Sá (1996)*, permitem-lhe evidenciar que:

- muitos dos problemas colocados pelos alunos são colectivos;
- os alunos solicitam menos do que efectivamente sentem necessidade;
- os alunos espreitam oportunidades de entrar, autonomamente, no discurso da aula (que é simultaneamente estruturado e controlado);
- os espaços de abertura criados por um aluno mais ousado são logo invadidos pelos seus colegas;
- ao contrário do que está expressamente escrito nos programas oficiais, o professor não define objectivos linguísticos que contemplem comportamentos sistemáticos de apoio das produções dos alunos.

Na sua *configuração*, pouco diversificada (porque desconhecem o projecto pedagógico) e dependente dos comportamentos verbais do professor (porque é no seu discurso que mais vezes se situa a fonte da solicitação), destacam-se solicitações sobre o saber e a organização do trabalho da aula. Embora possa variar com o objecto discursivo de referência, ainda assim, a configuração destes movimentos incide sobre aspectos muito pontuais e bem identificados. A sua *realização*, quase sempre em LM e sob a forma de questões dirigidas ao professor, circunscreve-se a um único aluno, que toma espontaneamente a palavra, para iniciar uma troca, com o objectivo de regular a actividade do seu interlocutor, o professor (cf. *idem*).

Os *movimentos de adaptação*, igualmente, em relevo, neste estudo de *Araújo e Sá (1996)*, são aí focados como um *"agir estratégico conjunto" (p.273)*, no qual se revelam os problemas do processo de ensino-aprendizagem (e as respectivas estratégias de resolução). E, onde, por outro lado, se constrói um espaço de transmissão-aquisição de novos saberes (que, por sua vez, nele se constituem). A *realização* desta actividade dialógica acontece porque existe uma pré-disposição entre o professor e o aluno, que a mobilizam quando a situação

pedagógica o justifica, isto é, após um momento de ruptura. Além disso, a sua *estrutura constitutiva e organizadora* permite perceber as relações que estabelece com os actos verbais que a precedem e a continuam, sendo os seus *potenciais desencadeadores* seleccionados pelo professor, que decide como os tratar, ao delimitar espaços e tempos para os concretizar.

Da conjugação destas condutas interaccionais, actos ou movimentos de adaptação e de solicitação, resulta o que a mesma investigadora intitula de *TAS*, as *trocas de adaptação por solicitação*, das quais identifica diferentes aspectos, a mencionar, de forma tão breve quanto possível, nos próximos parágrafos.

No que diz respeito à *construção* das TAS, *Araújo e Sá (1996)* afirma que esta traduz os princípios pedagógico-didácticos de cada turma, variando, portanto, de acordo com o contexto-turma, mas também com o tópico.

No que se refere à sua *emergência*, esta ocorre em função do ambiente afectivo e interactivo das aulas e das actividades pedagógico-didácticas; é inconstante, heterogéneo e em série, sendo que o ritmo interactivo vertiginoso das aulas a inibe ou perturba (cf. *idem*). Em contrapartida, quando ocorrem, as TAS constituem oportunidades para promover a construção dialógica da interacção, mesmo se o professor hesite quanto ao relevo que lhes deve conferir e as utilize pouco (cf. *idem, 1996 e 2000*).

No fundo, as TAS são *episódios*, fugazes, próprios do professor de línguas, mas em que se verificam actividades de monitoração verbal levadas a cabo pelos sujeitos da turma sobre a produção dos seus pares (cf. *idem, 1996*). Isto é, o aluno ganha um estatuto de enunciador e adjuvante da comunicação (cf. *idem*), também por serem trocas de verdadeira alternância códica (cf. *idem, 2000*).

No que concerne a outras *características*, *Araújo e Sá (1996)* conclui que as TAS possuem referências à LE, enquanto objecto discursivo, e um efeito capaz de desencadear outros episódios semelhantes e provocar um desbloqueamento psico-pedagógico nos outros alunos, desinibindo-os e motivando-os a intervir[135]. Numa palavra, revelam que os alunos podem aprender com as trocas de

[135] As TAS podem, ainda, transmitir atitudes negativas, como as que *Araújo e Sá (1996)* observa – não participação nas tarefas, perturbação dos colegas ou contestação do trabalho pedagógico. Mas, tal aconteceu em poucas ocasiões.

colaboração, sendo reflexivos face ao processo pedagógico. Deste modo, favorecem o desenvolvimento de uma consciência linguística nos aprendentes e a sua aproximação ao processo de ensino-aprendizagem, apontando para uma construção negociada do trabalho pedagógico-comunicativo. Além disso, as TAS veiculam um determinado conceito de aula de línguas e, por inerência, os conceitos pedagógico-didácticos fundamentais dos seus actores: língua, domínio de língua, aprendizagem social de uma LE (cf. *idem*) e competência de comunicação (cf. *idem, 2000*). Por outro lado, apoiam a preparação dos aprendentes para futuras trocas exolingues (cf. *idem*).

Pelo exposto, as *potencialidades de aprendizagem* das TAS são facilmente reconhecidas; enumero-as, a partir da sua ratificação mais recente (cf. *idem: 125-9*): i) uso significativo da língua, pelo aluno; ii) realização de operações de gestão interaccional; iii) mobilização e treino de diferentes competências; iv) uso tutelado da LE na aula, neste caso, o francês; v) envolvimento activo num trabalho simultâneo sobre o saber e a interacção; vi) colaboração entre alunos na formulação em francês LE da solicitação; vii) participação de outros aprendentes, não incluídos no quadro interlocutivo inicial, na construção do saber solicitado; viii) verbalização espontânea pelos alunos das suas solicitações em francês LE.

Considerem-se, agora, todos os **actos pedagógico-comunicativos** (APC) *simples*, ou seja, além dos de *solicitação*, os de *informação* e os de *avaliação*, assim descritos por *Vieira (1988a)*, nas sequências de negociação. O carácter meta-linguístico é, sem dúvida, um dos aspectos mais marcantes deste tipo de actos, visto que os enunciados produzidos pelo professor e pelos alunos têm como primeiro objecto de referência, explícito ou implícito, o saber-língua. Para *Sousa (1989 e 1993)*, os APC simples configuram-se como operações pedagógicas a que o professor recorre para resolver dificuldades e facilitar a aprendizagem.

Tal como os actos de solicitação do professor, os <u>*actos de informação*</u>, quer do professor, quer dos alunos (mas, privilegiados por estes - cf. *Gonçalves, 1996: 187*), recaem principalmente sobre comportamentos linguísticos

particulares. Os actos de avaliação, de uso quase exclusivo do professor, representam, neste caso, as suas manifestações sobre o saber dos alunos, cujos enunciados repete (parcial ou totalmente) ou comenta (cf. *idem*). À avaliação do professor, seguem-se muitas vezes *"segmentos discursivos que visam veicular um acréscimo de informação, completando o que o aluno respondeu, ou ainda possibilitar-lhe a informação de que necessita para proceder a transformações ou reformulações na sua resposta, a fim de que a sua prestação verbal seja positivamente apreciada" (Ramos, 1996: 147)*. A correcção ou validação formal e/ou topical dos enunciados dos alunos constitui, então, uma das funções do acto avaliativo. No entanto, e sobretudo no que se refere a fórmulas e a retomas diafónicas, podem indicar-se outras funções; são elas: a criação de um espaço de planeamento para o professor; a actuação como lubrificante do discurso, suavizando o impacto de um ritmo sem pausas e alargando o tempo entre o verdadeiro (primeiro) enunciado avaliativo e a elicitação que se lhe segue; o preenchimento de um propósito especificamente didáctico, fornecendo reforço e informação ao aluno (cf. *Ramos, 1996*).

Por sua vez, os alunos, se avaliam, tendem a fazê-lo apenas em actos informativos, de resposta com infracção, na sua maioria em função de problemas linguísticos anteriores, dos colegas, para implicitamente se manifestarem sobre as respectivas prestações verbais e o seu próprio saber (cf. *Vieira, 1988a*).

Os actos de informação/avaliação, APC *complexos*, são os que indiciam uma maior divergência do comportamento discursivo do aluno (relativamente às funções que lhe estão habitualmente cometidas) e, por isso, determinam uma infracção às regras de funcionamento da interacção verbal (cf. *Coelho, 2001*).

Evocando novamente o estudo de *Vieira (1988a)*, através dele, mais precisamente, através do excerto citado das *páginas 157 e 158*, estabeleço a ligação com os actos interactivos (AI), cujos resultados são, depois, analisados.

"A relação entre os AI e os APC não é linear. As correspondências encontradas [...] permitem concluir que no mesmo acto interactivo podem ser realizados um ou mais actos pedagógico-comunicativos e vice-versa.

Contudo, só algumas dessas correspondências surgem como obrigatórias. Assim, um acto de solicitação implica sempre atribuição de palavra, ou seja, envolve necessariamente a realização de A ou R/A, mas estes não encerram obrigatoriamente outros tipos de APC; por outro lado, os actos informativos e avaliativos podem surgir isolados, e a sua ocorrência é apenas obrigatória em R e F respectivamente."

De uma forma geral, na comunicação pedagógica, os **actos interactivos** (AI) organizam-se de acordo com opções realizadas aos níveis da ilocução e da informação (cf. *Castro, Vieira & Sousa, 1991*):

- em situações não problemáticas, os interlocutores realizam transacções sucessivas, sendo que cada transacção apresenta uma estrutura ternária (do tipo abertura, resposta, fechamento), paralela à estrutura do nível ilocutório ou das intenções pedagógicas (actos directivos/solicitação, actos representativos/ informação, actos declarativos-representativos/avaliação) – cf. *Castro, 1987*;

- em situações problemáticas, o professor realiza um acto de fechamento e muda de alocutário – cf. *Vieira, 1988a*; no último acto de fechamento das sequências de resolução do(s) problema(s) manifestado(s), o tipo de informação solicitada e as actividades cognitivas envolvidas pela solicitação do professor tendem a manter-se inalteráveis – cf. *Sousa, 1989*.

Os *actos de resposta/abertura* evidenciam uma forte dependência do discurso do aluno face ao discurso do professor e, consequentemente, um predomínio deste como locutor, dado que raramente se encontra em situação de *respondente* (cf. *Sousa, 1989 e 1993*). Este tipo de actos, pouco frequentes, resultam de problemas que envolvem a afirmação de um maior poder negociativo, por parte dos alunos, e supõem a sua instituição tendencial como locutor colectivo. Além disso, ocorrem, especialmente, em posição inicial e, ao contrário das solicitações de resolução, tendem a ser resolvidos de imediato, não provocando trocas problemáticas dependentes; quando se encontram em posição dependente, têm sempre origem numa troca problemática do mesmo tipo. O recurso a estes actos, em aula de leitura de textos, deixa transparecer uma orientação da interacção para a horizontalidade, sem carácter linear, e uma

concepção de aprendizagem da leitura como processo através do qual os alunos, possuidores de conhecimentos e outras leituras, nele participam com opiniões, avaliando as suas dificuldades, que sabem comunicar (cf. *idem*).

Os *actos de abertura* observados consubstanciam-se em movimentos que podem ser efectuados pelo professor ou pelo aluno. No primeiro caso, constituem actos directivos, actualizados sob a forma de perguntas e expressões com valor de imperativo, destinando-se a provocar no aluno uma reacção na língua-alvo, normalmente sem qualquer objectivo de recepção de informação relativa ao conteúdo (cf. *Ramos, 1996*). No segundo caso, os movimentos de abertura devem-se a questões pessoais, não introduzindo, assim, novos tópicos, nem, se quer, dando origem a qualquer grau de derivação topical (cf. *idem*).

Os *actos de resposta*, nomeadamente os *sucessivos*, revelam não apenas traços de co-construção do discurso pedagógico, mas também o papel que tipicamente é esperado do aluno e da sua própria compreensão acerca do que dele é exigido em termos de comportamento verbal (cf. *idem*).

Os *actos de fechamento*, movimentos *explícitos* realizados pelo professor, exemplificam o seu direito/dever de emitir comentários de natureza avaliativa sobre as contribuições dos alunos (cf. *idem*).

"Relativamente à componente ilocução, verifica-se que os enunciados que constituem o discurso da aula visam sobretudo regular o comportamento verbal e não verbal dos alocutários e afirmar relações de verdade com o conteúdo proposicional. Se atendermos ao estatuto dos sujeitos que os realizam, identificamos uma especialização dos papéis, surgindo os professores (P) como realizando, sobretudo, actos ilocutórios directivos (AI Dir) e os alunos (A) actos ilocutórios representativos (AI Rep). [...] Como resultado desta distribuição dos objectivos comunicativos, a comunicação pedagógica comporta estruturas ilocutórias particulares do tipo P(AI Dir) → A(AI Rep) ou do tipo A(AI Dir) → P(Dec Rep) (cf. Castro, 1987)" (em *Castro, Vieira & Sousa, 1991: 353*).

A propósito, os mesmos autores complementam que os **actos ilocutórios** *"não sendo caracterizáveis pela sua realização linguística, apresentam*

formas características, algumas das quais, inclusivamente, parecem ser específicas do discurso pedagógico" (idem: 354). Proponho-me, então, olhar para estas formas particulares, mais concretamente, para os resultados que sobre elas incidem, na investigação meta-analisada.

Começando pelos <u>*actos que ameaçam a face negativa do aluno*</u>, estes colocam sempre o professor, locutor que os efectua, no centro da comunicação, permitindo-lhe não só solucionar momentos de crise (cf. *Castro, 1987*), mas também controlar o comportamento do aluno (alocutário) e estabelecer o enquadramento linguístico da interacção. Por um lado, asseguram, ainda, a manutenção do assunto, e, por outro, a existência de uma estratégia para a transição de locutor (cf. *idem, 1998a*). Assim, são actos que especializam o discurso do professor, embora não em absoluto o discurso pedagógico (cf. *Sousa, 1993*). E, embora possam ser actualizados de múltiplas maneiras, privilegiam-se, entre os processos que mais garantem uma resposta e controlo da sua adequação, por exemplo, as declarações suspensas ou as interrogativas globais e *tag* (cf. *idem, 1989*) (em *Castro, Vieira & Sousa, 1991*). Estas e outras configurações dos *actos ilocutórios directivos* – fazer recomendações e sugestões, pedir ou dar conselhos, etc. (cf. *Bento, 2000*) – visam alterar o comportamento do aluno (cf. *Alves, 2000b e c; 2002a*). Quando não são contestados, é possível *"afirmar que em sala de aula se cumprem condições de felicidade no sentido austiniano do termo. Os actos de fala como 'dar ordens' não significam um controlo directo dos alunos, antes derivam de convenções associadas a este tipo de discurso"* do professor *(Bento, 2000: 260)*.

Numa outra acepção, os *actos* (ilocutórios directivos) *directos*, cujas estratégias de concretização compreendem modos verbais, como o imperativo, e outras expressões (cf. *Alves, 2000a e c*), traduzem uma maior ameaça para a imagem do aluno, pois constituem uma forte manifestação de controlo, impositividade e poder (cf. *idem, 2000a, b e c; 2002a*). Já os *actos indirectos*, em que se realizam, no plano do discurso instrucional, movimentos de abertura (pela selecção de um alocutário no conjunto dos locutores potenciais), e cujo

conteúdo proposicional tende a manter uma relação de contiguidade com o discurso anterior (cf. *Castro, 1998b*), podem traduzir uma situação de cortesia, uma atenção para com a face do aluno e/ou um esforço em minimizar a imposição (cf. *Alves, 2000b e 2001b*). Neste último caso, os recursos mobilizados para os concretizar são a forma interrogativa e a pseudo-inclusiva (cf. *idem*).

Os *actos que ameaçam a face positiva do aluno*, indicadores cruciais para uma melhor compreensão dos princípios bernsteinianos, de enquadramento e de classificação, existentes em sala de aula, não têm em conta os sentimentos e os desejos dos alunos (cf. *idem, 2000b e c; 2002a*). A uma constante correcção da pronúncia (cf. Groggs, 1993 em *Bento, 2002*), imposta por aqueles, opõem-se *actos modeladores de pronúncia*, que não conduzem a estratégias de evitamento por parte dos alunos, isto é, a sua face positiva não é ameaçada (cf. *idem, 2000 e 2002*).

Ao contrário dos actos ilocutórios directivos (qualquer um dos esclarecidos até ao momento), os *actos não directivos* são aqueles em que se realizam, no plano do discurso instrucional, como comprova *Castro (1998b)*, movimentos de resposta, pela selecção de um alocutário específico.

Os *actos comissivos* permitem identificar a capacidade que o locutor tem em articular o tempo, o espaço, o alocutário e o universo de referência, ou a crença na capacidade para o fazer, e, igualmente, as formas da sua relação com estes factores (cf. *idem, 1998a*). Por outro lado, porque podem ser orientadores de futuras interacções, podem assumir-se como sua referência; tendem, ainda, a transformar-se em representações indirectas do discurso regulador, uma vez que se relacionam, prioritariamente, com a definição do comportamento verbal e não verbal dos locutores e com o seu estatuto (cf. *idem*). No entanto, o professor nem sempre revela cortesia através destes actos (cf. *Alves, 2000c*), que são pouco frequentes e usados, também, para apresentar a planificação ou a estruturação das actividades da aula (cf. *idem, 2002a*).

Os *actos expressivos* são igualmente pouco frequentes (cf. *idem, 2000c e 2002a*); todavia, implicam a partilha de uma experiência comum entre o locutor e o alocutário (cf. *Castro, 1998a*). Pela sua realização, a relação entre ambos

tende a gerar enunciados sequentes específicos, que se articulam logo com a propriedade expressa no conteúdo proposicional, cujo reconhecimento também partilham. Assim, cria-se um enquadramento mais forte, que pode configurar estes actos como directivos (cf. *idem*).

Os *actos declarativos* ou *declarações* definem o universo de referência, condicionando, portanto, a interacção e testemunhando um grande controlo do locutor sobre o contexto de comunicação. Por sua vez, alteram a relação entre os interlocutores, no modo como estes se posicionam perante o tempo e o espaço da comunicação, e no tipo de operações de controlo e classificação que exercem sobre o universo de referência (cf. *idem*).

Os enunciados do professor realizados por frases declarativas funcionam como *actos declarativos-representativos*; são actos ilocutórios *"que, para além de relacionarem o locutor com o valor de verdade do conteúdo proposicional do seu enunciado (eu aceito que y é x), evidenciam, também, o estatuto do locutor na interacção" (Sousa, 1993: 110-11).*

Terminando com os *actos representativos*, estes são realizados sob formas sintácticas muito heterogéneas, o que origina, com frequência, uma grande dependência do discurso dos alunos, linguística e fortemente enquadrado pelo professor. Trata-se de actos que indicam qual a relação do locutor com o universo de referência; esta é expressa, geralmente, de modo imediato, mas pode sê-lo de modo mediato, por exemplo, pela uma recuperação do discurso anterior, num reforço do controlo entre o conteúdo proposicional e o locutor (cf. *Castro, 1998a*).

4.4.3. DISCURSO

Os resultados nas sub-temáticas do *discurso* conferem, numa primeira abordagem, indicações sobre os diferentes tipos de discurso que co-existem no espaço e tempo da sala de aula (de língua, materna ou estrangeira). Assim, para além do próprio discurso da aula, o mais abrangente e, por vezes, usado enquanto sinónimo de discurso pedagógico, os investigadores portugueses em IVAL identificam nos seus trabalhos outros discursos – do professor, do aluno,

regulador específico, instrucional específico, anterior, verbal, não verbal, dialogal, interactivo (cf. II.4.1.2.Discurso). Seguidamente, as respectivas conclusões são abordadas, tal como as de outros aspectos discursivos, aliás, pelas quais começo (e pelas quais termino).

No que diz respeito aos *enunciados*, e numa estreita ligação com o item anterior, conclui-se que podem comportar vários actos de fala, sendo, contudo, reduzido o número de enunciados complexos, principalmente os dos alunos (cf. *Castro, 1987*). Consoante as suas características linguísticas e interaccionais, os enunciados podem, ou não, gerar um enfraquecimento do enquadramento, e, neste caso, o processo de transição de locutor torna-se mais complexo (cf. *idem, 1998b*). Além disso, são atribuídos de forma relativamente apriorística, por referência ao aparelho regulador da mudança de locutor e dos seus princípios organizadores (cf. *idem, 1987 e 1998a*). Por outro lado, se a adequação entre um enunciado do professor e o enunciado seguinte do aluno depende em grande parte de uma convergência de intenções, tal não se passa na situação inversa (cf. *Vieira, 1988a*). É, ainda, *"possível sustentar que os professores tendem a ser verbalmente menos interventivos em situações comunicativas"* em que um mesmo enunciado seu remete simultaneamente para dois enunciados dos alunos, do *"que em relação à globalidade dos enunciados"* destes, *"inscritos na classificação de EIA [enunciados indiciadores de autonomia]" (Coelho, 2001: 206).*

O *valor comunicativo* dos enunciados, regulado pela forma dos factores que constituem o contexto de interacção e pela sua articulação, é, ou pode ser, um valor acrescentado quanto ao seu valor proposicional (cf. *Castro, 1987*).

O *número de palavras* dos enunciados, por exemplo, permite distinguir os do professor – longos – e os do aluno – curtos (cf. *Alves, 1999b; 2000c e d*).

Deste modo, os *enunciados do professor*, constituídos por duas ou mais operações que realizam dois ou mais actos pedagógico-comunicativos, envolvem, na sua produção, um grau de implicitação bastante elevado (cf. *Vieira, 1988a*). Ainda se pode afirmar que os seus enunciados de carácter reactivo, de natureza verbal ou não-verbal, decorrem de intervenções de gestão de comportamentos

não expressos na superfície textual, e realizam actos directivos de natureza imperativa (cf. *Ramos, 1996*). Ao nível da estrutura interaccional, correspondem às reacções isoladas, ou integram as denominadas sequências laterais; todavia, fica *"em aberto a possibilidade de existência de situações em que o professor age no sentido de solucionar comportamentos verbais paralelos (ou ainda não verbais também paralelos) que lhe merecem a interrupção da aula, em termos conteúdais ou topicais para restabelecer condições de continuação da aula" (idem: 137).*

Por oposição, os *enunciados do aluno* caracterizam-se pela realização de um único acto e de uma única operação, interactiva e/ou pedagógico-comunicativa, explícita, de reduzido valor implícito (cf. *Vieira, 1988a*). Em particular, os enunciados simultâneos do aluno evidenciam a sua natureza controlada pelo professor (cf. *Ramos, 1996*).

Atentando nas *unidades discursivas*, especificamente nas *simultâneas* (as que compreendem os enunciados simultâneos), se por um lado são pouco frequentes, por outro podem ocorrer em contextos muito diversos. Por exemplo, em momentos (de crise), nos quais está em jogo o processo de tomar a palavra, o assunto da troca verbal ou a posição dos sujeitos na comunicação (cf. *Castro, 1987 e 1991*). Em contexto pedagógico, especialmente no âmbito do discurso instrucional, as unidades simultâneas são sobretudo geradas por movimentos de abertura, realizados pelo transmissor, sob a forma de actos ilocutórios directivos que não seleccionam um alocutário específico. Assim, não havendo um locutor explícito que controle a comunicação, a negociação da respectiva organização, ritmo e andamento torna-se mais aberta. Isto é, estas unidades apresentam-se como produtos colectivos e apontem para o enfraquecimento do enquadramento, este facilitado, por seu turno, pelos princípios de participação/ avaliação que o regulam. A resolução dos enunciados simultâneos, normalmente a cargo do professor, implica que esta seja entendida em função da manutenção ou da mudança do assunto; supõe, no primeiro caso, que aquelas unidades sejam ignoradas ou perspectivadas como infracções à cooperação comunicativa, e, no segundo caso, obriga à reorganização da forma de apresentação do assunto (cf.

idem). Já as opções de resolução, por parte do aluno, privilegiam a realização de actos ilocutórios, dirigidos individualmente, na maioria não directivos. Similarmente, estas opções mantêm, ao nível do conteúdo proposicional, uma relação de identidade com o discurso anterior (cf. *idem, 1998b*).

Num âmbito menos restrito, entre as *unidades discursivas*, atrás descritas, as mais características são as E(AS), *"enunciados individualizados colectivamente realizados"*, *sequenciais*, que aparecem, quase em exclusivo, especializados sob a forma de actos ilocutórios representativos *(Castro, 1987: 142)*. As ES(P+A)[136] são predominantemente fechadas através da expressão de uma relação de sinceridade do locutor/transmissor com o conteúdo proposicional do seu enunciado, sob a forma de AI Directivos (cf. *Castro, 1987*). As tácticas de interacção (I) *"configuram-se como momentos de instabilidade na organização e desenvolvimento da comunicação, pelas suas próprias características de anulação parcial dos mecanismos de tomada de palavra" (idem: 143)*. Estas unidades interjectivas, realizadas colectivamente, como as anteriores, sucedem-se a *e* são resolvidas por enunciados realizados quer pelo transmissor, quer pelos aquisidores (cf. *idem, ibidem*).

Regressando às conclusões sobre os enunciados, propriamente ditos, e mais especificamente, no que respeita à *sobreposição* identificam-se,

"basicamente, três situações de sobreposição de enunciados, para além daquelas que considerámos sob a designação de unidades do tipo ES ou I:

- situações em que ao enunciado do locutor em função (LF) se sobrepõe, em determinado ponto, o enunciado do locutor seguinte (LS), vindo este a constituir-se como locutor único, podendo LF realizar ou não integralmente o seu enunciado;

- situações em que ao enunciado do LF, em determinado momento, se sobrepõe o enunciado do LS, não chegando este a constituir-se como locutor

[136] Unidades *"constituídas por vários enunciados realizados simultaneamente por vários locutores, aquisidores e transmissores" (Castro, 1987: 131-2).*

único, retomando o LF o controlo da comunicação, podendo ou não o LS ter realizado integralmente o seu enunciado;

- situações em que os locutores A e B realizam simultaneamente os seus enunciados, que podem ter uma duração não necessariamente coincidente e serem ou não completamente realizados" (idem: 153).

Além destas situações, há outras caracterizadoras do contexto pedagógico, porém dele não específicas, em que a sobreposição, podendo aparecer em qualquer momento do enunciado, não tem por objectivo nem a apropriação da vez de falar, nem a reorientação da comunicação (cf. *idem*). Noutras, ainda, geradas e resolvidas preferencialmente por actos ilocutórios directivos do professor, individualiza-se o alocutário, posicionam-se os transmissores e mantém-se o assunto (cf. *idem* em *Castro, Vieira & Sousa, 1991*).

O *valor comunicativo* de qualquer sobreposição pode variar segundo os objectivos ilocutórios que estão associados aos tipos de unidade de discurso. Neste sentido, torna-se importante distinguir as unidades que efectuam a sobreposição daquelas sobre as quais esta se realiza (cf. *Castro, 1987 e 1991*). As sobreposições efectuadas por enunciados individualizados, em momentos distintos, podem, como consequência, ter valores e implicações distintos, para a continuidade (posterior) da comunicação. As sobreposições que acontecem em lugares relevantes de transição não vêm o seu sentido, nem o seu valor, comprometido, pois a parte do enunciado que é apagada não é vital para a compreensão do resto do enunciado (cf. *idem*).

Em síntese, as sobreposições ocorrem em momentos fundamentais da interacção, coincidindo com o desenvolvimento da tarefa (cf. *Gomes, 2002*), apesar de esta se processar entre dissemelhantes e de existirem princípios de atribuição, mais ou menos estáveis (cf. *Castro, 1987 e 1998a*). As sobreposições são, até, um fenómeno relativamente frequente, com ocorrências parecidas entre alunos e professor, mas com diferenças ao nível da funcionalidade. Estas diferenças testemunham capacidades distintas dos sujeitos, na definição do enquadramento da interacção, e traduzem um enquadramento fortemente marcado a regular o discurso (cf. *Castro, 1987*). Nas sobreposições em que se

verifica um enfraquecimento do enquadramento, a margem de negociação é maior (cf. *Castro, Vieira & Sousa, 1991*).

Quanto à *repetição* ou *retoma* de enunciados, constata-se que, porque os legitimam, representam a (excessiva) valorização do poder do professor como o único interveniente cujas produções verbais garantem a correcção (cf. *Ramos, 1996*). Mas, a repetição é também uma manifestação da *"presença de um co-enunciador na interacção, evidenciando marcas, sinais, de quem partilha objectos discursivos por outrem construídos, que em conversação normal funcionariam como autênticos sinais de atenção à actividade verbal do interlocutor" (idem: 138-9)*. Ao ser realizada com modificação do(s) enunciado(s) anterior(es), a retoma constitui uma *reformulação*. Assim, em aula de LE, a *paráfrase* adquire um valor peculiar, pois ao alargar o conhecimento lexical da língua-alvo, o professor fornece modos alternativos de codificação de uma mesma unidade de sentido, superando-se eventuais dificuldades ou problemas, e, simultaneamente, que tenta tornar o discurso mais adequado ao nível dos seus alunos (cf. *idem, ibidem*).

O *discurso do professor*, caracterizado pela infracção à categoria relação, ao nível do princípio de cooperação comunicativa (cf. *Castro, 1985, 1987 e 1991*), *"é um discurso expressivo que, com frequência, cria universo de referência" (Castro, 1998a: 208)*. De igual modo, *"é, muitas vezes, um discurso de avaliação com contornos expressivos" (idem, ibidem)*; *"um discurso de controle de comportamentos verbais e não verbais pelo qual se estabelecem os limites das intervenções dos alunos" (Sousa, 1998b: 233)*. Numa palavra, um discurso avaliativo (cf. *Alves, 1999a e 2000c*).

Na sua essência, o discurso do professor é, ao mesmo tempo, coercivo/directivo e controlador/impositivo, como se conclui, por exemplo, do uso do imperativo (cf. *idem, 2000a, b, c e d; 2002a*), num reflexo de lugares com maior ou menor controlo, sobre a organização da interacção e os conteúdos disciplinares, ou sobre os aspectos extra-disciplinares (cf. *idem, 2000c e 2002b*).

Além destes atributos, este discurso assume traços de descontinuidade, pela introdução e re-introdução de tópicos previstos numa determinada planificação anterior, ou imprevistos na construção textual da aula, emergindo, então, através dos movimentos de abertura (cf. *Ramos, 1996*). Possui, ainda, traços de variabilidade à superfície, perceptíveis nas realizações linguísticas, mas, fundamentalmente, nas representações discursivas dos seus pré-constructos culturais e situacionais (cf. *Bento, 2000*). E, por outro lado, marcas de estruturação, evidentes nos marcadores de decisão e na informação específica sobre o procedimento (cf. *idem, 2002*). Previsivelmente, trata-se de um discurso mais complexo do ponto de vista interactivo e ilocutório, pois apesar de o professor realizar um menor número de turnos de fala, em relação à totalidade dos alunos, executa enunciados complexos, nos quais concentra mais do que um movimento, de fechamento e abertura, e mais do que um acto, de avaliação e solicitação (cf. *Coelho, 2001*).

Alguns *comportamentos discursivos do professor* são ambíguos, ou, até mesmo, paradoxais, já que, a par de posturas constritoras, se observam atitudes propensas a motivar o desenvolvimento da autonomia discursiva dos alunos. A este respeito, verifica-se que o professor tende a *"optar por uma posição mais restritiva na aceitação dada aos enunciados dos alunos quando estes dão a perceber uma iniciativa discursiva exercida no seu grau mais elevado" (idem: 211).*

A propósito da *iniciativa discursiva do professor*, esta traduz-se no facto de sobre ele, o solicitador de informação por excelência (cf. *Gonçalves, 1996 e 1999*), recair a vantagem ao nível dos tópicos: é ele, quem propõe, em exclusivo, as tarefas, mais ou menos comunicativas, a realizar (cf. *idem, 1996*).

Por sua vez, o <u>*discurso do aluno*</u>, definido, no âmbito do princípio de cooperação, pela infracção à categoria distribuição (cf. *Castro, 1985 e 1987*), *"é sobretudo um discurso de representação pelo qual o locutor se relaciona com o valor proposicional do seu enunciado; é, por isso, realizado por frases declarativas as quais, por não poderem ser criadoras de*

realidades, não têm a força das declarações (Mateus et al., 1989)" (em *Sousa, 1993: 106*). Vincado ao discurso do professor, porque dele depende (cf. *Sousa, 1989 e 1993*), é, à excepção das intervenções laterais, claramente contínuo (cf. *Ramos, 1996*), fazendo o aluno corresponder a cada enunciado apenas um movimento (que não inclui o de fechamento) e um acto ilocutório (do qual se exclui o de avaliação) (cf. *Coelho, 2001*).

Além disso, a *iniciativa discursiva do aluno*, que muitas vezes implica a transgressão de princípios que regulam a interacção, impõe, no âmbito da tomada da palavra, a realização de actos interactivos que envolvam auto-selecção e/ou selecção do locutor seguinte, nomeadamente, actos de abertura, abertura com infracção, resposta com infracção e resposta/abertura (cf. *Vieira, 1988a*). Ao nível da resolução de problemas, esta iniciática do aluno é limitada e, por vezes, relegada para um plano secundário da interacção, simplesmente ignorada ou mesmo penalizada (cf. *idem*). Revela-se, ainda, escassa, em níveis de iniciação e em níveis intermédios da aprendizagem do inglês LE (cf. *idem; Gonçalves, 1996 e 1999*). Por outro lado, os professores estagiários pouco a legitimam, coarctando-a, de certa forma, pois o aluno não dispõe do direito de intervir quando quer, nem de se dirigir a quem quer. No entanto, aqueles pode alterar, ligeiramente, este aspecto, tal como os seus padrões interactivo-pedagógicos, após a respectiva observação, num contexto de formação reflexiva que privilegia a investigação em sala de aula (cf. *Gonçalves, 1996 e 1999*). Quando, e se, legitima a iniciativa discursiva do aluno, o professor continua a assumir o papel de solicitador de informação, mas pode abdicar do papel de avaliador a que o aluno tende a ascender (cf. *idem*). Esta iniciativa do aluno, cujas prestações pode efectuar em LE, não deverá, em nenhuma circunstância, pôr em causa o duplo papel de solicitador/avaliador de informação que o professor desempenha ao nível pedagógico-comunicativo (cf. *Gonçalves, 1996*). Em todo o caso, *"no sentido de aumentar a iniciativa dos alunos, o professor parece sentir necessidade de reforçar os seus direitos à auto-selecção e atribuição da palavra, pelo aumento de actos de abertura ao seu dispor" (idem: 204).*

O aluno pode, ainda demonstrar autonomia. Assim, a *autonomia discursiva do aluno* exerce-se a diferentes níveis, desde iniciativas propensas a orientar a condução da interacção até à redefinição do seu tópico. No entanto, está sujeita a limitações e constrangimentos de ordem vária, resultantes, entre outros, de factores exteriores ao contexto da aula ou de elementos constitutivos da interacção verbal (cf. *Coelho, 2001*). O carácter mitigado desta autonomia, eminente pela inexistência de qualquer acto de avaliação realizado pelos alunos de forma directa, é também visível na preponderância dos enunciados destinados a fornecer informação, situados estruturalmente em posição de resposta e de abertura dentro das trocas verbais (cf. *idem*).

O discurso do professor e o do aluno estão inscritos no *discurso da aula*, *"construção que, simultaneamente, é realizada por e realiza papéis sociais" (Castro, 1989: 25)*, não negociados, mas antes transmitidos pelas vertentes socializadora e instrucional/instrumental da acção educativa. Assim, o discurso apresenta-se marcado pela acentuação de papéis distintos: o professor domina-o, também porque lhe cabem funções específicas – no plano disciplinar restrito, conduz as actividades pedagógicas, segundo as diferentes etapas da lição, e exerce controlo sobre o conteúdo e a organização da interacção (cf. *Coelho, 2001*). Neste discurso da aula, constantemente gerido pelo professor, quase sem situações de real conflito, é possível *"perspectivar a existência de núcleos de sentido de onde partem (ou talvez aonde regressam) os fios que vão tecendo o texto pedagógico e a presença nítida de diversas isotopias" (Ramos, 1996: 153)*. Por um lado, são fios dos quais a forma e o conteúdo de transmissão não se desligam, por neles serem indissociáveis (cf. *Alves, 2000c*), e que transportam, conduzindo a, comportamentos multimodais emotivos (cf. *Bento & Ferrão Tavares, 2001*). Por outro lado, os núcleos de sentido, ou padrões, uniformizados de comportamentos e relações discursivas, revelam o carácter sistemático (cf. *Coelho, 2001*) deste discurso que resulta *"de uma co-construção colectiva" (Bento, 2002: 185)*.

O discurso na sala de aula é, ainda, caracterizado por um carácter não determinista (cf. *Coelho, 2001*), cujas variações ou *"surpresas interaccionais"*

(Bento, 2002: 185) podem ter origem em factores tão diversos quanto as variações de aula, o conteúdo de ensino e aprendizagem, as respectivas actividades, o estilo (pessoal) do professor, as suas concepções pedagógicas ou as características dos alunos (cf. *Castro, 1989* e *Coelho, 2001*).

"No discurso pedagógico, a forma como se tende a recuperar a coerência discursiva quebrada a qualquer dos níveis (interactivo, pedagógico-comunicativo, de realização linguística e do conteúdo) supõe, da parte do professor, uma avaliação da origem dessa ruptura" (Sousa, 1993: 128)

O *discurso pedagógico*, sobretudo de tipo interactivo, pois através dele há transmissão, aquisição e negociação de um saber (cf. *Vieira, 1988a*), é um discurso especializado, pela distribuição de poder na sala de aula e pelas relações que mantém com outras distribuições de poder, em contextos mais amplos (cf. *Castro, 1987*). Por exemplo, o *discurso pedagógico oficial* define, parcial e externamente àquele (micro) contexto, o que aí pode ser dito e a forma de o dizer (cf. *idem: 1989*).

O *discurso pedagógico no sub-contexto de análise e interpretação de textos* é, igualmente, especializado, pelo recurso quase exclusivo ao diálogo, próximo, pelo menos, ao nível da sua organização, do discurso conversacional. Diálogo onde se interseccionam múltiplos significados pessoais, construídos sobre diferentes tipos de informação: do texto, do professor, dos alunos (cf. *Sousa, 1989 e 1993*). Porém, continua a ser regulado por um enquadramento forte, ao *"qual parece estar sempre subjacente um 'princípio de avaliação' (Castro, 1987)"* (em *idem, 1998b: 239*), aparente na posição inicial das interrogativas alternativas, a que o professor recorre para, de forma fechada, estabelecer o tópico da interacção (cf. *idem, ibidem*). Pelo contrário, ao dirigir a um alocutário colectivo as fórmulas orientadoras e/ou correctoras a que recorre, para evitar problemas, tende a minimizar o princípio de avaliação e, como efeito, o enquadramento.

Além destes discursos, tal como mencionei no início desta sub-secção, são observados outros, alguns já referidos em momentos precedentes, como é o caso dos discursos regulador e instrucional, articulados nos trabalhos analisados; os respectivos apontamentos conclusivos são agora explicitados.

O *discurso regulador específico* é o discurso englobante e, neste sentido, *Castro (1987: 116-7)* afirma, mediante a sua observação, que *"transmitir assuntos é transmitir papéis"*. Uma outra investigadora, *Alves*, confirma que o *discurso instrucional específico* serve para transmitir o conhecimento (cf. *1999a*), e aquele discurso regulador para ditar as regras de comportamento na sala de aula e disciplinar os alunos (cf. *2000c*). Portanto, como observa, conclui que são ambos controlados pelo professor.

O *discurso anterior*, ao qual também já fiz referência (ver 4.1.2.), pode emergir pela voz do professor ou do aluno. O discurso anterior do transmissor, numa configuração instrucional ou reguladora, é o que mais sistematicamente determina a forma, o andamento e a organização da comunicação (cf. *Castro, 1987*). Este último aspecto, da regulação da organização do contexto de comunicação, é aquele que mais vezes é recuperado (cf. *idem, 1998a*).

Antes de terminar com os resultados relativos à temática do discurso, refiro as conclusões com ocorrências pontuais. Assim, *Almeida et al. (1995 e 1999)* mencionam que, por oposição ao *discurso verbal*, existe o *discurso não verbal*, o qual, constatam, é necessário para a circulação da palavra em sala de aula. Logo, assumem a importância que adquire a reflexão sobre os contactos visuais entre os participantes e a disposição física do espaço.

Por sua vez, *Bento (2002)* caracteriza o *discurso dialogal* pela palavra modelada ou repetida. Isto é, nada se passa na aula que não seja completado e repetido pelo professor, daí que este discurso se faça, tal como verifica, quase sempre num sentido: do professor para o aluno.

No que se reporta do *discurso interactivo*, as observações parecem ser unânimes quanto ao facto de através deste se conceder pouco espaço à palavra do aprendente, o qual, deste modo, dispõe de oportunidades reduzidas para

alcançar autonomia comunicacional e experienciar a construção da língua (nova, no caso da iniciação a uma LE).

Por fim, relativamente a *discursos outros* (de outros alunos, de materiais ou de manuais), verifica-se que tendem a ser pouco interpelados pelos alunos, pois são desvalorizados enquanto fonte de saber (cf. *Araújo e Sá, 1996*).

No que diz respeito à *escolha do código*, esta pode ser regulada pela explicitação do objecto discursivo de sala de aula, aumentando, assim, a *densidade meta-linguística* quando os interlocutores usam a língua que melhor dominam (cf. *Andrade, 1997*).

A *alternância códica*, indício da especificidade comunicativa da aula de LE, é uma estrutura discursiva construída e imposta pelo professor aos alunos, não planificada, mas decidida no decurso da interacção didáctica (cf. *idem*)[137]. Este sinal do dinamismo no processo de ensino-aprendizagem de uma LE é dialógico, na medida em que vai ao encontro das representações que o professor tem das competências interpretativas do aluno (cf. *idem, 1997 e 1999*). Praticado pela maioria dos professores observados, não é por eles muito bem aceite, já que solicitam uma reflexão sobre as mesmas, bem assim como o seu abandono, e avaliando, inclusive, as produções verbais dos alunos negativamente (cf. *idem*). A alternância códica é, ainda, fulcral para que o professor de LE consiga cumprir os objectivos comunicativo-didácticos (cf. *idem, 1999*). As *finalidades* desta alternância consistem em assegurar uma boa compreensão do discurso pelo destinatário/alocutário (cf. *idem, 1997*) e, como forma de reparação, ultrapassar problemas de aprendizagem e/ou comunicativos (cf. *idem, 1997 e 1999*).

A *mudança de língua*, ou a passagem de uma língua para outra, é, pelo contrário, um elemento planificado, concretizado, revisitado e reflectido, enquanto parte integrante, indissociável, de uma competência educativo-didáctica, no quadro do ensino e da aprendizagem das línguas (cf. *idem, 2000*).

---

[137] A propósito do recurso à LM, leia-se, a seguir, em 4.4.4. – *"o professor impõe um modelo de língua, diferente daquele que exibe" (Andrade, 1999: 145).*

A *mistura códica*, analisada em contexto de formação inicial de professores de LE por *G. Moreira (1990)*, traduz um esforço positivo da parte do professor estagiário que comunica na língua-alvo, ao estabelecê-la como a língua da sala de aula. Por outro lado, a mistura códica é induzida pela falta de preparação que aquele demonstra para conduzir a aula.

4.4.4. ESTRATÉGIAS E COMPORTAMENTOS INTERACCIONAIS

O domínio e a activação, adequada, a cada situação de sala de aula, de *estratégias e comportamentos interaccionais* implica que o aluno tenha acesso à palavra e que possa exercer um juízo positivo, de si e das suas capacidades (cf. *Alves, 1999b*). As conclusões acerca deste tema irrigam, na investigação estudada, o maior número de sub-temas, matizes muito diversas que, contudo, me parecem de menor alcance, pelo menos em comparação com outras já aqui exploradas. De facto, à excepção dos resultados sobre o recurso à LM (por onde inicio esta sub-secção), e de outros três procedimentos, os restantes, de pouca expressividade, denotam alguma insularidade, também pelo reduzido número de trabalhos em que surgem. Contudo, não posso deixar de os mencionar, porque espelham a complexidade e riqueza da IVAL, observada pelos autores portugueses analisados, em contextos igualmente muito diversos (ambientes sócio-educativos vários, sujeitos distintos, níveis de escolaridade diferentes, etc.).

A importância do *recurso à LM* depreende-se das palavras citadas, de *G. Moreira (1990: 145)*, que acredita que

> *"the indiscriminate use of Portuguese should be discouraged, but accept that the strategic use of the pupils' and teacher's native language can be useful and productive. At the same time it is felt that overuse and/or abuse of the native language would disappear if the teacher's language skills in English were sufficiently improved."*

A consciência da necessidade de passar à LM, de comutar a língua da interacção, cuja *frequência* apresenta actualizações diversificadas, é um dos principais constituintes do processo de ensino-aprendizagem de uma LE (cf. *Andrade, 1997*). Os momentos de reflexão sobre este processo são aqueles em que a *presença* do recurso à LM se faz sentir de modo espontâneo, mais intenso e a partir de um discurso instrucional de índole metalinguística. Esta estratégia de comunicação funciona, para os alunos, como um instrumento de clarificação, quando consideram a distância entre os sistemas linguístico-comunicativos em contacto (cf. *idem*). Estas situações de contacto despoletam a activação do recurso à LM, também por referência às alternâncias códicas delas características (cf. *idem, 1997 e 1999*).

"Em síntese, fazendo uso de frequências acústicas diferentes e relações grafemas/fonemas também diferentes, os nossos alunos são condicionados articulatória e acusticamente, numa comparação translinguística, que eles próprios realizam, dos sons e das grafias das línguas em contacto e da sua transferabilidade" (idem, 1997: 288).

Por outro lado, sendo incontornável, este recurso comunicativo-didáctico varia de acordo com o tipo de interacção que cada professor constrói nas suas aulas, ou seja, depende dos respectivos estilos comunicativos (cf. *idem, 1997 e 1999*). Assim, o *modo* ou *forma* que o recurso à LM assume revela as especificidades próprias de cada professor, permitindo, pela sua *análise*, aceder de forma mais profunda não só ao seu conhecimento didáctico (cf. *idem*), mas também ao seu perfil comunicativo-didáctico (cf. *idem, 1997 e 2000*).

O *papel* desta estratégia é basilar na constituição do quadro interactivo da aula de LE, porque obtém uma função meta-metodológica, de motor da dinâmica interactiva escolar: a LM é a língua da estruturação pedagógico-didáctica (cf. *idem, 1997*). Para além desta *função*, há outras, algumas das quais idênticas às que a LE pode desempenhar, embora a um outro nível do discurso da aula de línguas, pela intensificação do seu carácter meta-comunicativo e meta-cognitivo. A função da tradução explicativa é distintiva (cf. *idem, 1997 e 2000*).

Quanto à *finalidade pedagógico-didáctica* deste recurso, trata-se de capitalizar, das experiências anteriores de aprendizagem verbal, o conhecimento e as competências dos alunos (cf. *idem, 1997*), colmatando eventuais lacunas e organizando o discurso pedagógico (cf. *idem, 2000*).

A introdução de uma *emissão* em LM (quase sempre pelo professor) desencadeia outras, também em LM, que podem corresponder a várias operações (num constante encavalgamento dos níveis discursivos). Porém, como *Andrade (1997)* constata, são pouco exploradas, ou nada rentabilizadas, do ponto de vista da resolução de problemas comunicativos. Assim, este invariante na estruturação pedagógica do discurso produzido em sala de aula (cf. *idem, 1997 e 1999*), ainda que seja muito controlado pelo professor, pode ser provocado pelos alunos (cf. *idem, 1999*). Neste caso, corresponde à forma de intervenção cognitiva e interactiva dos interlocutores onde as suas intenções melhor se explicitam (cf. *idem, 1997 e 1999*).

Representando um dos grandes dilemas do professor de LE, o recurso à LM demonstra a complexidade da comunicação didáctica (cf. *idem*) e indicia aspectos aos quais ele dá atenção, mas que, por não conseguir planificar totalmente, emergem, de modo contraditório, nas práticas de sala de aula. Denota-se, então, uma maior preocupação pelo produto a fazer adquirir, mais do que pelo processo de apropriação da LE: o professor impõe um modelo de língua, diferente daquele que exibe (cf. *idem, 1999*).

O *tipo* mais comum de recurso à LM, previamente pensado e relacionado com as actividades de linguagem a desenvolver, assenta na mobilização assistemática e pontual dos recursos linguísticos disponíveis (cf. *idem, 1997 e 1999*). O dinamismo da situação comunicativo-didáctica (cf. *idem*), a coesão relacional do grupo-turma pela invocação do universo real dos sujeitos, a aprendizagem sistemática e organizada e a manutenção do fio condutor da aula (cf. *idem, 1997*) figuram entre as implicações que este recurso pode evocar.

Relativamente ao *espaço* que esta estratégia ocupa, este é usado para dar informações aos alunos sobre conteúdos indispensáveis, tais como: a própria alternância códica; a comunicação; o funcionamento da LE, a língua a adquirir e a trabalhar; o processo de aquisição/aprendizagem em que todos estão envolvidos,

especialmente no que concerne aos tópicos discursivos de sala de aula (cf. *idem, 1997 e 1999*).

Por fim, quanto às *representações* acerca deste "*ingrediente do saber didáctico do professor*" de LE (*idem, 2000: 67*), cujo repertório de técnicas didácticas é pouco alargado, aquelas variam entre obstáculo à aprendizagem da LE, sinal de confusão ou de incompetência linguístico-comunicativa (cf. *idem, 1997*), e objecto metodológico. De qualquer forma, não é considerado objecto de decisão condicionada, nem recurso verdadeiramente comunicativo para o desenvolvimento da competência verbal do aprendente de LE (cf. *idem, 2000*). Estas representações, explicitadas pelo professor face ao maior ou menor grau de reflexão que devem adquirir as actividades de linguagem na sala de aula, podem ser mais positivas (e intencionais), ou menos positivas. No primeiro caso, estão associadas a um maior pendor reflexivo, e, no segundo caso, a um pendor repetitivo (cf. *idem*).

As *interrogativas*, outra das estratégias presentes em alguns dos trabalhos meta-analisados, são recursos que, em contexto pedagógico, dependem do estatuto social dos participantes e das relações sociais instituídas entre estes (cf. *Alves, 2000c*). Logo, podem ser enunciadas quer pelo aluno – principalmente, ao nível dos conteúdos disciplinares, mas não constituindo autênticos momentos de iniciação –, quer pelo professor – mais frequentes, mais variadas e com um maior número de funções (cf. *idem, 2000c e 2002b*). Assim, enquanto que as interrogativas *globais* aparecem em posição dependente (cf. *Sousa, 1998b*), com função de maior controlo (cf. *Alves, 2001a e 2002b*), as *alternativas* e as *de instanciação* traduzem formas privilegiadas de iniciar sequências (cf. *Sousa, 1998b*). As *interrogativas* tag *ou de eco* surgem também em posição dependente, sobretudo em posição final, o que lhes concede o estatuto de fórmulas de fechamento, tanto da interacção, como do conjunto topicalizado que constituiu a sequência; deste modo, a sua função de solicitação dilui-se para dar lugar a um acto de avaliação. Quando ocorrem em posição inicial, o seu valor pragmático (com que o professor as usa) é idêntico ao de qualquer outra interrogativa de

instanciação; nas sequências de resolução, e acrescentando-lhes os aspectos prosódicos que geralmente as acompanham, de ênfase no morfema interrogativo, passam a ser entendidas (por alunos e professor) como pedidos de reformulação, que instigam, de imediato, movimentos de correcção (cf. *idem*). Portanto, acresce-lhes a função de mecanismo, complexo, para manifestar poder; a função das *interrogativas parciais* consiste em denotar estranheza (cf. *Alves, 2001a e 2002b*). A propósito das *funções* das interrogativas, pode, ainda, indicar-se a função meta-processual, cuja ocorrência, quase sistemática, após trocas em que as respostas dos alunos são comunicativamente adequadas e correctas, lhes confere, sobretudo às interrogativas globais e *tag*, o estatuto das de instanciação (cf. *Sousa, 1998b*). Além disso, para finalizar, conclui-se que as interrogativas associadas a determinadas entoações denotam objectivos de natureza expressiva; as relacionadas com a dissimulação do poder, enfraquecem o princípio de enquadramento; e, as articuladas com expressões de ordem indirectas, equivalem, pelo contrário, a ameaças para a imagem do aluno (cf. *Alves, 2000c e 2002a*).

Tal como é descrito por *Vieira (1988a: 77-8)*, o <u>*silêncio*</u> não parece instituir, na comunicação pedagógica, uma infracção:

"porque se trata de um contexto formal de transmissão-aquisição de um saber, o silêncio adquire frequentemente uma dimensão estratégica. Se bem que pouco tolerado pelo professor em termos de duração, informa-o da existência de problemas e obriga-o a repará-los; é frequentemente ponto de partida para a negociação do saber. É neste sentido que poderemos falar do direito ao silêncio na sala de aula (o direito que o aluno tem de manifestar uma dificuldade, para além evidentemente do direito a ter tempo de planear a sua resposta, etc.) e do dever que o silêncio impõe ao professor (o dever de contribuir para a resolução daquela dificuldade)."

Todavia, o silêncio representa uma ruptura, no âmbito dos problemas de forma, de conteúdo e de ilocução. Ao nível da comunicação sobre o saber, pode

ser interpretado como uma operação interactiva de negociação de tipo redutivo, ou seja, um sinal da existência de dificuldades por parte dos alunos. Estes raramente o substituem por outro tipo de procedimento estratégico não redutivo de solicitação, pelo que o professor toma o silêncio como ponto de partida ambíguo, perante o qual actua sem informações concretas. É uma ambiguidade que tenta contornar, repetindo operações prévias ou experimentando outras, mas que não esclarece, pois não questiona os alunos acerca das causas ou motivos dos seus silêncios (cf. *idem*).

Quando o silêncio é frequente, manifesta uma socialização num contexto de discurso vertical, fortemente marcado pelo princípio de avaliação e por princípios de enquadramento e classificação fortes, estando bem definidos os papéis de transmissor e aquisidores e, ao mesmo tempo, o que é possível dizer a quem e como (cf. *Sousa, 1989 e 1993*). A situação onde se tende a verificar um maior número de silêncios é aquela em que os alunos se definem como locutores individuais (pois enquanto locutores colectivos assumem mais as suas respostas).

Visto que o professor privilegia a resposta certa, em detrimento da resolução de dificuldades, parece poder inferir-se que receia o silêncio, um vazio que tende a preencher na ausência de resposta, fornecendo-a (cf. *idem*). Este ímpeto é contido se *"o ritmo interactivo vertiginoso da aula [...] faz com que o professor interprete certas pausas ou reduções do débito como pedidos implícitos de ajuda e reaja em conformidade com esta interpretação" (Araújo e Sá, 1996: 464).*

A <u>*resposta não aceitável*</u> (RNAC), que *Sousa (1989 e 1993)* observa, situa-se ao mesmo nível do silêncio, embora dele se diferencie, pelo facto de os problemas que sinaliza envolverem a afirmação de um maior poder negociativo por parte dos alunos, e, ao mesmo tempo, supor a sua instituição tendencial como locutor colectivo.

A <u>*interrupção*</u> ou <u>*suspensão de enunciado*</u>, infracção conversacional e lugar de controlo no discurso do professor (cf. *Alves, 2000c e 2002c*), é-lhe uma estratégia muito útil, dado que permite regular a interacção, impondo um tipo de

resposta (cf. *idem, 2002c*). Este dispositivo pode ter *usos* e *funções* tão diferentes quanto a distribuição da palavra, a concretização ou atenuação da avaliação negativa, ou, o constrangimento para a face do aluno (cf. *idem*). A respectiva *motivação externa*, poucas vezes despoletada, tem como finalidade a cedência da palavra ao aluno; na *motivação interna*, o professor suspende o enunciado de forma deliberada, com intenção exploratória próxima da pergunta, o que contribui para a manifestação do seu poder (cf. *idem, 2000c e 2002c*).

A *resolução colaborativa de problemas* na IVAL varia desde estratégias em que os aprendentes se mostram mais dependentes a outras que actualizam procedimentos activos, pela antecipação do saber a construir, o que prenuncia ser-se capaz de lidar com ele (cf. *Araújo e Sá, 1996*). Na sala de aula, *"a significação, mais do que em qualquer outra situação, é aqui o produto de um trabalho colaborativo"* ou de *colaboração* *(M. A. Moreira, 1997: 23)*. Porém, a *atitude cooperativa do professor* é invulgar, porque se aproxima das regras que regulam o modelo conversacional; gera intervenções menos impositivas e é adoptada quando este pretende que os alunos continuem em posição discursiva activa, conferindo-lhes, desta forma, uma maior capacidade de negociação (cf. *Coelho, 2001*).

A *cortesia*, positiva ou negativa, é essencialmente assimétrica, num reflexo das posições estatutárias, bem definidas e nunca verdadeiramente susceptíveis de permuta em contexto pedagógico (cf. *Ramos, 1996*). Contudo, pode falar-se numa *"escala de cortesia"*: o grau de cortesia aumenta

> *"usando um tipo de ilocução cada vez mais indirecto, já que as ilocuções indirectas tendem, por um lado, a aumentar o grau de opcionalidade (o uso do imperativo não admite que o alocutário tenha alguma hipótese de escolha, enquanto um impositivo menos directo, aparentemente, exprime alguma dúvida em relação à sua acção futura) e por outro, a diminuir a força ilocutória" (idem: 126-7).*

Por sua vez, como se pode admitir que os códigos de cortesia da conversação se aplicam formalmente ao discurso institucional, tal pode, ainda, significar que o controlo se exerce menos abertamente (cf. *idem*).

As *expressões* de cortesia, pouco frequentes (cf. *Alves, 2000c*), podem ser desencadeadas através de: *"desactualizador modal, minimizador, acautelador, tag-question, fórmula especializada, dupla fórmula especializada, alternância códica, implicatura conversacional, fórmula reparadora, correcção em diferido, ironia e silêncio verbalizado dos alunos" (Bento, 2000: 254)*. À excepção da correcção em diferido (marca de cortesia negativa, usada para salvar a face dos alunos, e, por isso, particular ao discurso em sala de aula), todas as outras *estratégias* são igualmente utilizadas noutras interacções verbais.

"No que diz respeito às estratégias de poder identificámos as seguintes: marcador de decisão, não aceitação de mudança de tópico, interrupção do discurso do professor por alunos, actos directivos, display question, humor e gestos reguladores" (idem, ibidem).

À semelhança da grande maioria das expressões de cortesia, todas estas <u>*estratégias de poder*</u> são usadas também noutras interacções verbais; apenas são característicos do discurso em sala de aula o marcador de decisão (ou de transições, um dos traços do poder discursivo do professor) e a *display question* (que pode ter valor taxémico, pois indica um saber que à partida os alunos desconhecem)[138] (cf. *idem, 2000*).

Quanto às <u>*estratégias de envolvimento interpessoal e de comunicação emotiva*</u>, estas desempenham uma função essencial e estratégica no processo de aprendizagem; manifestam-se de várias maneiras, a saber, através de: marcas avaliativas, enunciados construídos em palimpsesto sobre discursos-fonte (tais como discursos da literatura), auto-repetições de sons e de segmentos verbais, e hetero-repetições (cf. *Bento, 2000* e *Bento & Ferrão Tavares, 2001*).

---

[138] Definida umas páginas antes: *"pergunta para a qual 'the teacher knows the answer' (P. Seedhouse, 1996: 20)"* (em *Bento, 2000: 226*).

Por um lado, estas *dimensões relacionais* são episódios menos planeados, que o professor de LE não nativo menos domina, excepcionalmente separáveis de aspectos transaccionais; estabelecem e reforçam relações interpessoais, embora possam condicionar ou facilitar e tornar mais eficazes os objectivos de aprendizagem (cf. *Bento, 2000*). Por outro lado, estas *marcas de afecto*, integradas na competência comunicativa, confirmam o carácter multimodal da comunicação em sala de aula, intrínseco a um paradigma de aprendizagem afectiva da língua (cf. *Bento & Ferrão Tavares, 2001*). O riso, que permite qualificar as manifestações verbais, potencia não só uma definição de laços afectivos, mas também *"uma sintonia sob o ponto de vista multimodal" (idem: 145)*. No entanto, ainda assim, as *expressões de afecto*, tal como as expressões de humor, são pouco frequentes (cf. *Alves, 2000b, c e d*).

Relativamente às estratégias de fuga, em particular as *infracções à categoria modo*, pelo seu carácter instantâneo e esporádico, podem condicionar a organização, o andamento, o ritmo e a forma da interacção (cf. *Castro, 1985, 1987 e 1991*).

No que respeita às estratégias de comunicação, os factores envolvidos no seu *recurso* parecem constituir-se sobretudo em redor de três núcleos: o tipo de ensino praticado pelo professor; as características pessoais dos alunos; e o seu nível de competência na língua-alvo (cf. *Vieira, 1988a*). Existem ainda outras estratégias, geradoras de problemas, que dificilmente conseguem orientar o aluno a superá-los (cf. *Sousa, 1989 e 1993*). Estas estratégias consistem na selecção de formas linguísticas que restringem a possibilidade de negociação e de reconstrução dos sentidos, ou na preferência pela manutenção da actividade de leitura (inferência) e da informação solicitada (sujeitos e relações).

Refiro ainda os resultados atinentes às estratégias de formação, que, ao nível da FP, dão conta das respectivas *finalidades*: reforçar o movimento constante entre teoria e prática, para que o sujeito em formação se assuma como construtor do seu próprio conhecimento profissional; fortalecer a sua capacidade de interpretação, pela tomada de consciência do modo como interage, distanciando-se e alterando, se necessário, as suas práticas de ensino. Este tipo de estratégias pode ser exemplificado (cf. *Almeida et al., 1999*) através do

processo de escrita (uma oportunidade para reflectir sobre si mesmo em acção) e das *actividades de videogravação, transcrição e análise de aulas* (formas de analisar o que aí se passa, com maior rigor e sistematicidade, e formas, mais adequadas e fundamentadas, de agir).

O *imperativo* pode ser materializado directa ou indirectamente, por estruturas, que, contudo, atenuam a austeridade de que se reveste este modo verbal, e que, até certo ponto, é socialmente sancionável (cf. *Ramos, 1996*). O seu *uso* pode ser interpretado quer enquanto estímulo para o diálogo ou o trabalho, quer enquanto ajuda ou conselho (cf. *Alves, 2000a*). O imperativo tem como *funções pragmáticas* atribuir a palavra, regular a interacção verbal e chamar a atenção para aspectos pertinentes com um pendor cognitivo (cf. *idem, 2002a*).

Em compensação, os *diminutivos*, mais especificamente, os *de tratamento*, permitem demonstrar apreço e solidariedade, minimizar a distância social entre os interlocutores e revelar cortesia positiva para com o alocutário (cf. *idem, 2000c*).

As *expressões* ou *palavras meta-comunicativas* (por exemplo: *completa a frase*, *repete*, *responde*, *pergunta*, etc.), ainda que ajudem a clarificar a tarefa a realizar pelo aluno, são pouco frequentes. Ora, tal *"apela para a existência de regras implícitas e tacitamente aceites, relativas à produção e interpretação do discurso pedagógico, criadas a partir de práticas anteriores e observadas pelos participantes com base na sua percepção dos factores relevantes no contexto imediato da interacção" (Vieira, 1988a: 159-60)*. Paralelamente, e ao nível da formação inicial, as *instruções* são pouco claras e indirectas, porque traduzem as maiores dificuldades do professor estagiário, mais do que controlar e motivar os alunos (cf. *G. Moreira, 1990*). Isto é, se as competências linguísticas deste professor são fracas, impedem-no de atingir os seus objectivos, interferindo no processo de aprendizagem dos alunos (cf. *idem*).

Já a *expressão "por favor"* é coerciva e não cria uma interpretação cortês, por estar associada aos actos directivos e à posição hierárquica superior do professor (cf. *Alves, 2000c e 2002a*).

A *utilização* de *vocativos* coloca sempre, e em primeiro lugar, a tónica nas relações sociais; contudo, pode exercer funções diversas, consoante os locutores e as marcas prosódicas específicas a que estão associados, porque ao seleccionar-se um alocutário, define-se como objectivo prioritário o estabelecer da direcção da comunicação (cf. *Castro, 1987 e 1991*).

A *realização* total, num mesmo enunciado, do *comportamento linguístico esperado* do aluno pode ser efectuada por ele, pelo professor, pelo aluno seguido do professor, ou ainda, pelo professor seguido do aluno; quando não é realizado totalmente num mesmo enunciado, aparece distribuído pelos enunciados do aluno e do professor, do início ao fim de cada sequência. A respectiva avaliação positiva marca o fim da sequência e pode envolver a sua reconstituição, muitas vezes fraccionada ao longo do processo de negociação (cf. *Vieira, 1988a*).

Por fim, duas últimas referências ao tema *estratégias e comportamentos interaccionais*. Se a *produção oral* é caracterizada por uma grande simplicidade nas tarefas verbais de propostas aos alunos (cf. *Andrade, 1997*), o *'modelling'* ou a *modelação de pronúncia* nem sempre se encontra no ponto intermédio, este situado, desejavelmente, entre a correcção excessiva, prejudicial à participação do aluno, e a ausência de correcção, que também não lhe é benéfica (cf. *Bento, 2002*).

4.4.5. COMUNICAÇÃO

As conclusões mais específicas respeitantes à *comunicação*, tal como acontece noutros temas, recobrem muitas das sub-temáticas anteriormente mencionadas, sobretudo no âmbito dos conceitos e das categorias de análise. Começo por referir os resultados alusivos aos *princípios de comunicação*, seguindo-se os relativos aos *níveis de comunicação* e os dos *elementos de comunicação*. Em cada um destes três núcleos, os sub-temas são abordados por ordem decrescente, em termos quantitativos, acompanhando a lógica que tem prevalecido nesta quarta sub-secção dos resultados. Com efeito, nesta óptica,

perspectiva-se, em primeiro lugar, e em termos qualitativos, os aspectos que na investigação meta-analisada em IVAL adquirem maior importância e, em segundo lugar, os de menor relevo.

O *princípio de enquadramento*, que define a mensagem e o modo como as relações podem ser tornadas públicas (cf. *Castro, 1987 e 1991*), tem essencialmente uma função reguladora. De facto, permite regular: o princípio de interacção, designadamente, o espaço, o tempo, o ritmo, o andamento (cf. *idem*) e a organização da interacção (cf. *idem, 1987, 1991 e 1998b*); o princípio de localização (cf. *idem, 1987 e 1991*); a forma pela qual é levada a cabo a distribuição e a tomada da palavra (cf. *Alves, 1999b e 2000c*); a frequência e extensão dos enunciados (cf. *idem*). Em suma, o princípio de enquadramento permite regular as práticas discursivas na sala de aula (cf. *idem, 2000c*) e as relações que os sujeitos mantêm entre si e com o discurso (cf. *Coelho, 2001*). Por outro lado, admite graus de intensidade diferentes e graus de actuação variáveis consoante a configuração e as formas de articulação dos factores intervenientes (cf. *idem*).

Este princípio é *forte* quando existem relações sociais hierarquizadas, possuindo o transmissor um grande controlo sobre a forma, a organização e o andamento da comunicação, e, por outro lado, sobre a posição e atitude face aos sujeitos e assuntos (cf. *Castro, 1987 e 1991*). Assim, no contexto pedagógico de comunicação, o professor tende a enquadrar fortemente as aulas ao nível do funcionamento da língua e das regras da produção textual (cf. *Alves, 2000c*), bem como da actividade de gramática (cf. *Sousa, 1989 e 1993*), e até mesmo da actividade de leitura e interpretação de texto (cf. *Sousa, 1998b*). Ou seja, independentemente do tipo de actividade que cumpre ou faz cumprir, o professor/transmissor mantém os seus comportamentos linguísticos. Portanto,

"parece necessário repensar [...] [os] modos de perguntar na aula de Português, simultaneamente: aos níveis da direcção da palavra, onde se verifica não haver espaço para a manifestação individual; da realização linguística que ainda aparece a limitar a negociação de sentidos; finalmente, do objecto a

explorar onde verificamos uma concepção de texto como entidade autotélica e intransitiva" (idem: 233).

Por sua vez, o princípio de enquadramento é *fraco* se o controlo sobre aqueles aspectos (forma, organização e andamento da comunicação, e posição e atitude face aos sujeitos e assuntos), é menor por parte do transmissor, logo, maior por parte dos aquisidores (cf. *Castro, 1987 e 1991*). Este princípio dilui-se, ainda, em situações de sobreposição de enunciados (cf. *Castro, Vieira & Sousa, 1991*) e em algumas actividades de leitura e interpretação de texto (cf. *Sousa, 1989 e 1993*; *Alves, 2000c*; *Coelho, 2001*). No decorrer destas actividades, há uma maior margem de negociação, sendo o âmbito do que é possível dizer mais alargado e o universo de referência menos definido. Contudo, esta *"mitigação de poder" (Alves, 2000c: 197)* – que implica um esbatimento das assimetrias, um maior poder de negociação dos papéis e um maior poder de autonomia discursiva da parte dos alunos (cf. *Coelho, 2001*) – não tende a assumida enquanto objectivo comunicativo do professor (cf. *Castro, 1998b*).

O <u>*princípio de classificação*</u> estabelece a especificidade da voz, o que é legítimo relacionar (cf. *idem, 1987 e 1991*), e parece ter consequências no princípio de enquadramento (cf. *Alves, 2000c*), com o qual, aliás, partilha características. Por exemplo, também admite graus de intensidade e de actuação variáveis, estes de acordo com a configuração e as formas de articulação dos factores intervenientes (cf. *Castro, 1998b*); regula, igualmente, as relações que os sujeitos mantêm entre si e com o discurso (cf. *Coelho, 2001*). Dito de outro modo, regula as relações de classe, que posicionam os sujeitos e os assuntos (cf. *Castro, 1987 e 1991*). Além disso, a *regulação* deste princípio pode, ainda, manifestar-se através dos princípios hierárquicos, pelas relações de poder que podem manter ou modificar o grau de insularidade entre as categorias (cf. *idem*). Ou, através do discurso de controlo de comportamentos, verbais ou não verbais, que estabelece os limites dentro dos quais se deve processar a intervenção do alocutário (cf. *Sousa, 1989, 1993 e 1998b*).

Este princípio de classificação é *forte*, tal como o de enquadramento, quando existem, no contexto de comunicação, relações sociais hierarquizadas (cf. *Castro, 1987 e 1991*).

De igual modo, como o de enquadramento, poderá ser *fraco*; normalmente, em aulas ou actividades em que o domínio privilegiado é a leitura e interpretação de textos (cf. *Alves, 2000c* e *Coelho, 2001*), onde se verifica uma menor definição do universo de referência (cf. *Coelho, 2001*). Se o princípio de classificação é fraco, provoca, à semelhança do de enquadramento, um esbatimento das assimetrias, um maior poder de negociação dos papéis e um maior poder de autonomia discursiva da parte dos alunos (cf. *idem*).

No contexto dos trabalhos estudados, o <u>*princípio de cooperação*</u>, da autoria de Grice (1975), capta, principalmente, a atenção de *Castro*, que o aprofunda, confirmando alguns resultados daquele autor e provocando outros. A propósito das categorias ou máximas de Grice – modo, quantidade e relação –, que *Castro* observa, e às quais acrescenta, em *1985*, a de distribuição (mediante a sobreposição, ou não, dos enunciados), este investigador analisa, em contexto português, de aula de LM, as respectivas *infracções*. Neste estudo, conclui que estas infracções se distribuem especialmente pelas duas últimas categorias. Isto é, as estratégias conversacionais visam, antes de tudo, o controlo do espaço do discurso e da organização ou direcção da comunicação, respectivamente, através do controlo dos papéis discursivos e da introdução de novos tópicos. As infracções à categoria *quantidade*, efectuadas apenas pelos alunos, *"traduzem maioritariamente o fornecimento de menos informação que a solicitada" (idem: 285)*, explícita ou implicitamente, o que influencia sobretudo o ritmo da comunicação. As infracções dos alunos às categorias *distribuição*, *relação* e *modo*, têm lugar perante outros alunos, ou seja, na interacção entre aquisidores verifica-se um menor atendimento do princípio de cooperação, o que poderá significar a existência de uma definição prévia de papéis, mais ou menos aceite (cf. *idem, 1987 e 1991*). As infracções que ocorrem *em lugares não relevantes de transição* (com maior frequência sobre os enunciados dos alunos, ou quando o professor infringe a categoria distribuição) podem estar associadas a

momentos de reorganização, no interior dos enunciados sobrepostos. Em geral, são os alunos quem realiza mais infracções, talvez devido ao elevado grau de controlo sobre o contexto e sobre a comunicação, particularmente no que respeita à organização, ritmo e forma. Contudo, esta é pouco questionada, pois o número de infracções à categoria *modo* é reduzido. Além disso, uma infracção ou ruptura pontual não se traduz na ruptura da própria comunicação (cf. *idem*); pode, antes, traduzir, se for invocada pelo professor (que a coloca no centro do discurso), uma forma de regular a distribuição, permitindo-lhe efectivar uma transição fluida de locutor (cf. *idem, 1998b*).

O *princípio de interacção* rege a forma, a organização e o andamento da comunicação, em conjunto com a posição, atitude e tratamento dos sujeitos em comunicação; pode ser regulado por um enquadramento forte ou por um enquadramento fraco (cf. *idem, 1987 e 1991*).

O *princípio de localização* rege, por seu turno, a localização física e a forma da realização comunicativa, podendo, similarmente, ser regulado por um enquadramento forte ou por um enquadramento fraco (cf. *idem*).

Os *princípios reguladores* são, por sua vez, mais determinantes na realização dos enunciados de forma inteligível e na resposta a solicitações de informação (cf. *idem*).

O *princípio de participação/avaliação* desempenha um papel importante na organização da interacção, porque a transição de locutor se opera de forma complexa (cf. *idem, 1998b*).

Considerando, agora, os resultados sobre os níveis de comunicação, conclui-se, concretamente, ao *nível pedagógico-comunicativo* o seguinte:

"[...] parece que o professor em formação inicial só é capaz de legitimar algumas intervenções do aluno com alguma carga avaliativa, pelo reforço do seu já quase exclusivo papel de solicitador de informação/detentor do saber (Vieira: 1988; Pedro: 1992 [2ª edição]), que é reconhecido e legitimado pelos alunos.

A estabilidade dos padrões interactivos tende a ser, senão perpetuada, pelo menos mantida por professor e alunos, o que resulta num ensino/aprendizagem do inglês repetitivo, do tipo abertura/resposta/fechamento, este seguido, normalmente, de mudança de alocutário" (Gonçalves, 1996: 204).

Ao *nível interactivo*, os alunos não produzem actos de abertura; quando avaliam e fornecem informação por iniciativa própria, fazem-no, particularmente, através de actos de resposta com infracção (cf. *idem, 1996 e 1999*).

Relativamente aos elementos de comunicação, alguns surgem dispersos e difusos, pelo facto de serem pontuais, motivo já antes evocado, a propósito de outros sub-temas; abordo-os no fim, tentando imprimir-lhes a coesão e coerência possível.

A *competência de comunicação*, ou numa denominação equivalente, a *competência comunicativa*, representa uma competência a desenvolver nos alunos (cf. *Castro, Vieira & Sousa, 1991*).

A *competência comunicativa do aluno* é definida pelo discurso pedagógico oficial como promoção da capacidade de adequar a produção verbal, oral e escrita, às condições de realização linguística e às solicitações e objectivos comunicativos (cf. *idem* e *Castro, 1987*); inclui, por sua vez, uma consciência meta-comunicativa, que lhe permite a cada momento determinar qual o comportamento linguístico que dele é esperado (cf. *Vieira, 1988a*).

A *competência de comunicação do professor* é contextualizada: este tende a centrar em si a interacção (refira-se, neste caso, a necessidade de inibir o hábito de se introduzir no diálogo entre os alunos, o que desvaloriza as suas

trocas). Por outro lado, em aula de LE, assume um teor exolingue e bilingue (cf. *Araújo e Sá, 2000*), logo, *"estudar a competência comunicativa do professor passa obrigatoriamente pelo estudo do bi(pluri)linguismo"* deste tipo de aula *(Andrade, 2000: 61)*.

O *conhecimento processual e contextual* surge esporádica e pontualmente nas práticas comunicativas bilingues/plurilingues do professor, cuja competência correspondente é nele revelada, nomeadamente, na resolução dos problemas comunicativos de sala de aula (cf. *idem*). Já o *saber linguístico*, em aula de LE, é acima de tudo um saber declarativo sobre esta língua (cf. *idem, 1997*).

O *contrato pedagógico-didáctico de comunicação* é imprescindível à participação dos alunos no diálogo interactivo, pois através dele explicitam-se os aspectos interactivos da aula – objectivos, princípios e regras (cf. *Almeida et al., 1995*). Celebrado entre os interactantes, o contrato comunicativo apoia-se nas diferentes posições, face ao saber de cada um, e na vontade colectiva de fazer partilhar esse saber (cf. *Araújo e Sá, 1996*). As condutas de adaptação constituem um dos seus traços mais evidentes, para além de instituírem a aprendizagem como uma finalidade da troca verbal e de dispensar o recurso a procedimentos de figuração. Aquele contrato concede ainda papéis diferenciados a cada um dos sujeitos que interage para ensinar/aprender, sendo os do professor os de fonte do saber, organizador das interacções e avaliador (cf. *idem*). Em aula de LE possui, também, a particularidade de definir o estatuto das duas línguas presentes (LE e LM), discriminando as respectivas funções (cf. *idem, 2000*).

O *comportamento comunicativo* do professor é muito mais díspar do que o do aluno (cf. *Andrade, 1997*).

A *especialização comunicativa* diz respeito, tanto ao professor como ao aluno. A que se refere ao professor pode ser definida, por exemplo, pelo facto de dominar o discurso da aula em termos quantitativos e qualitativos (cf. *Castro, 1989*).

Uma vez que o professor mantém o controlo interactivo total, e recusa a influência dos alunos, a *comunicação em LE* não parece ser muito susceptível a outro tipo de regulação que não a sua (cf. *Araújo e Sá, 1996*).

Quanto às *intenções comunicativas*, em função das quais os alunos actuam, estas podem ser encobertas ou veiculadas abertamente pelo professor, o que *"revela uma aparente convergência em termos de intencionalidade comunicativa" (Ramos, 1996: 158)*. Porém, aqueles raramente impõem ou formulam explicitamente as suas intenções comunicativas particulares (cf. *idem*).

4.4.6. GESTÃO DA PALAVRA

Os resultados sob o tema *gestão da palavra* englobam doze sub-temas, um dos quais retomado da interacção verbal e que agora inicia este tópico, acrescentando outras características conclusivas, mais próximas desta temática, ou, pelo menos, que pareceram estar mais directamente relacionadas com ela, e que por isso, são aqui convocadas.

As *relações de transição* são um processo que está relacionado com a forma dos enunciados e com o estatuto dos locutores, que especializa os papéis ou vozes que se constituem *no* e *pelo* discurso (cf. *Castro, 1987 e 1998b*).

Estas relações traduzem-se *"na emergência de unidades discursivas simultâneas" (idem, 1998b: 249)* e contemplam os modos como se realiza a tomada de palavra e a cedência de vez entre semelhantes (cf. *Gomes, 2002*). Tal como se explicitou previamente (ver 4.4.1.), podem ser concretizadas por *auto* ou *hetero-selecção*.

A **auto-selecção**, direito que o professor exerce em exclusivo (cf. *Vieira, 1988a*), ocorre num número reduzido de situações, também por força das normas reguladoras da interacção em contexto pedagógico e dos princípios que emanam da sociedade (cf. *Gomes, 2002*).

A **hetero-selecção dirigida** depende, em algumas situações, da posição do alocutário no grupo, que se pretende convocar para uma função de legitimação

de um conteúdo, integrado num acto ilocutório representativo e realizado pelo locutor do momento; noutras situações, é suscitada pela reprovação de actos desviantes, por estabelecerem uma ruptura com os enunciados anteriores. Portanto, este tipo de hetero-selecção tem como *objectivos* integrar um dos intervenientes na actividade interactiva e fazer prosseguir a actividade, invocando, normalmente, um alocutário de quem se espera obter uma reacção positiva. Dos *processos* de hetero-selecção dirigida constam o uso da segunda pessoa do singular ou a integração parcial do conteúdo proposicional do enunciado do elemento a quem se pretende ceder a vez. Ambos os processos delineiam modos de transição orientados, essencialmente, para o esclarecimento de algum tópico pouco claro para quem cede o turno, ou ainda para a solicitação de uma atitude colaborativa nas mais diversas áreas (cf. *idem*).

A **hetero-selecção não dirigida** ocorre quando a atribuição de vez não é concretizada num participante, mas se dirige ao grupo no seu conjunto; além de diminuir o grau de controlo que o locutor do momento exerce sobre a interacção e os restantes elementos, posiciona-os num plano igualitário (cf. *idem*).

A **hetero-selecção explícita** marca os diferentes estatutos no grupo e é feita por meio de sinais conversacionais, reguladores do princípio da cooperação. Pontualmente, assume-se como reforço da directividade que se pretende imprimir ao enunciado, através da nomeação do alocutário, do qual se espera que recupere um tópico já antes referido, e, entretanto, validado pelo grupo no seu conjunto ou por um dos seus elementos. Este tipo de selecção possibilita, igualmente, que um dos sujeitos participe na tarefa, com empenho, e, mediante a cedência de vez, favorece atitudes colaborativas na actividade grupal (cf. *idem*).

A *mudança de alocutário* resulta como estratégia para manter o *continuum* da interacção, mas, pedagogicamente, é ineficaz, tanto como forma de resolver um problema, como enquanto estratégia de ensino-aprendizagem. Já como estratégia de correcção dos problemas manifestados pelos alunos, sobretudo quando se interpretam textos, a mudança de alocutário pode revelar uma intenção de envolver toda a classe na negociação dos sentidos e uma maior preocupação

com a obtenção da resposta certa (e não tanto com o processo que a ela conduz) (cf. *Sousa, 1989 e 1993*).

A *atribuição da vez de falar* é outro dos direitos que o professor exerce em exclusivo (cf. *Vieira, 1988a*), sendo, assim, o único locutor a atribuir-se a vez de falar (cf. *Ramos, 1996*). Ele selecciona o locutor seguinte e solicita-lhe uma resposta, mediante elementos verbais e/ou não verbais (cf. *Alves, 1999b*). Portanto, o aluno toma a palavra por atribuição, num reflexo da existência de papéis diferenciados (cf. *Vieira, 1988a*), isto é, tem de pedir autorização para lhe ser cedida a palavra (cf. *Alves, 2002b*).

Na *direcção da palavra* o alocutário privilegiado pelo professor é a turma, ou seja, o colectivo. Esta preferência é ainda mais nítida quando conjugada com as formas de realização linguística que têm maior capacidade para controlar a organização, o conteúdo e o ritmo da comunicação; associam-se, então, dois procedimentos que têm a possibilidade de evitar quebras na interacção (cf. *Sousa, 1989, 1993 e 1998b*).

A *gestão da palavra*, propriamente dita, é da responsabilidade do professor (cf. *Vieira, 1988a e 1992*) e compõe-se de *formas estratégicas*, nomeadamente dez operações, cinco do professor e cinco dos alunos. Tais formas partilham o mesmo campo de referência (CR), as tácticas de interacção (I), como ilustra a reprodução do *Quadro XVIII (idem, 1988a: 201-2)*, a seguir representada.

CR			
I	P	1. prolonga transacção a. mantém alocutário/locutor em função b. transita de alocutário/locutor em função 2. inicia nova transacção a. selecciona novo alocutário para locutor seguinte 1) individual 2) colectivo b. retoma alocutário inicial/anterior para locutor seguinte 3. toma a palavra por atribuição, em função de 1.b e 2.a/b do aluno a. atribui a palavra b. não atribui a palavra 4. interrompe locutor em função 5. penaliza locutor em função	p tra (man) (tra) i tra (sel/ind) (sel/col) ret atr (atr) (atrØ) int pen
	A	1. toma a palavra por atribuição, em função de 1 e 2 do professor a. atribui a palavra b. não atribui a palavra 2. toma a palavra por iniciativa própria a. atribui a palavra, sem infracção b. atribui a palavra, com infracção c. não atribui a palavra, com infracção 3. interrompe locutor em função 4. hesita/abandona a palavra 5. não toma a palavra quando lhe foi atribuída	atr (atr) (atrØ) ini (atr/infØ) (atr/inf) (atrØ/inf) int hes sil

Quadro XVIII - Operações interactivas de negociação realizadas pelo professor (P) e pelos alunos (A)

A <u>gestão topical</u> pode assumir *"foros de colaboração ou de conflitualidade com os sujeitos em interacção"*, circulando, através dela, *"'objectos' no discurso, que fazem parte da organização do próprio discurso" (Ramos, 1996: 117-8)*. Há actividades em que não só o tópico é determinado pelo manual, mas também o modo como é apresentado, facto que aponta para o papel que os meios pedagógicos auxiliares, particularmente o livro de texto, assumem no controlo do tópico. Estes meios acabam por arrastar alguma derivação topical sem que a orientação seja directamente provocada pelo professor, mas, no entanto, ele continua a exercer o controlo na sua dimensão mais abrangente, isto é, no plano interaccional (cf. *idem*).

A *introdução de tópicos*, novos, ou a *mudança de assunto*, quase sempre de ordem disciplinar, não impede a recuperação a mais, ou menos, curto prazo do assunto anterior (cf. *Castro, 1987 e 1991*). Sendo difícil, senão impossível, para o aluno assumi-la (cf. *Gonçalves, 1996*), visto não ter legitimidade para o fazer, são concretizadas pelo professor, em cada acontecimento comunicativo, embora não de uma só vez, nem de uma vez por todas (cf. *Ramos, 1996*).

4.4.7. AULA

Todas as temáticas e sub-temáticas, evidenciadas *na* e *pela* análise dos trabalhos estudados, são passíveis de estarem, ou serem, inscritas no (meta) tema *aula*, já que se trata do contexto de investigação. Assim interpretada, como elemento de coesão entre aspectos abrangentes, remeto, contudo, para esta área apenas um sub-tema, também ele abrangente, do qual abordo, em dois momentos, os respectivos resultados, até agora, ainda, não referidos.

Em traços gerais, o *ensino-aprendizagem de uma LE* (francês ou inglês, no caso dos estudos meta-analisados, quase todos realizados nos níveis iniciais de escolaridade) é caracterizado por um dirigismo discursivo e pedagógico. Neste sentido, insiste-se na prática e no treino, em detrimento de um trabalho sobre competências de descrição da língua, de reflexão sobre a sua aprendizagem e de negociação comunicativa de intenções e de realizações verbais (cf. *Araújo e Sá, 1996*). Além disso, este ensino-aprendizagem é muito escolarizado (cumprindo, o professor e os alunos, os papéis que sempre desempenharam), e não acciona um trabalho sistemático de simulação de comunicação em LE (cf. *Andrade, 1997*). Ou seja, *"continua a basear-se num uso irrealista da língua, demasiado centrado nas estruturas e na perseguição da correcção linguística por parte do aprendente, ignorando que as situações autênticas de comunicação se pautam por outros critérios, tais como a adequação, a inteligibilidade, a vontade de dizer e de comunicar" (idem, 1999: 147-8)*. Por outro lado, mesmo o professor que tem em conta os aspectos afectivos,

não deixa de exercer o seu poder (cf. *Bento, 2000*), nem o controlo interactivo, persistindo na estrutura de participação professor-aluno(s) (cf. *Andrade & Araújo e Sá, 2002*).

Em *níveis de iniciação*, e no âmbito da formação inicial de professores, o ensino-aprendizagem da LE centra-se no professor estagiário, que passa a maior parte do tempo a conduzir a aula, apesar de não lhe ser fácil fazê-lo. Neste contexto, os alunos trabalham individualmente, durante pequenos períodos, e os problemas de língua tendem a surgir durante a introdução e prática de novos itens linguísticos (cf. *G. Moreira, 1990*).

Em *níveis avançados* do ensino-aprendizagem da LE (neste caso, do inglês) existe uma preferência por actividades como a prática da leitura e a discussão de temas específicos; os problemas tendem a surgir durante as actividades relacionadas com fases de pré e pós-leitura (cf. *idem*).

O *erro* não é considerado como prejudicial, resultando antes como o produto natural de uma aula rica em LE. Normalmente, ocorre quando se fala sobre a linguagem (sobretudo em explicações sobre o sentido da estrutura e do vocabulário), o que remete para a necessidade de os intervenientes conhecerem e se familiarizarem com instrumentos meta-linguísticos (cf. *idem*).

Por sua vez, são identificados, neste processo de ensino-aprendizagem da LE (agora do francês), *aspectos a trabalhar* e, desejavelmente, a melhorar, a saber: a competência linguística, em particular, os aspectos do sistema da língua-alvo; a competência referencial; a competência comunicativa, pelo menos na sua dimensão de uso mais relevante, a dimensão pragmática; a competência de aprendizagem, numa preocupação com as formas de aprendizagem dos alunos; e, a competência estratégica, muitas vezes ausente (cf. *Andrade & Araújo e Sá, 2002*).

Em relação ao *conteúdo* da LE a ensinar-aprender, o professor privilegia a competência linguística, pois é a que sente como mais capaz de trabalhar sistematicamente, e porque a entende como condição indispensável para a aquisição de outros saberes e competências. Trata-se de um invariante que remete para uma concepção reduzida de língua, próxima de vertentes metodológicas estruturalistas (cf. *idem*).

No contexto português, o *ensino-aprendizagem da LM*, em específico, o *ensino-aprendizagem da leitura e interpretação de textos*, actividade que não se constitui sobre um objecto de conteúdo fechado, tende a privilegiar ora a directividade, ora a negociação. Com efeito, apresenta características que configuram a LM como um espaço favorável simultaneamente à negociação e à ocorrência de mais problemas no fluir da interacção (cf. *Sousa, 1989 e 1993*).

4.4.8. AVALIAÇÃO

A *avaliação*, tal como os actos de fala, são temas que, sem terem sido evidenciados enquanto objectos de análise *per si*, se destacam ao nível dos contributos (conceptuais, analíticos e conclusivos). Uma possível explicação pode advir do confronto dos investigadores com o material recolhido e observado, no qual emergem tópicos não previstos, mas que não podem deixar de considerar, pela evidência ou relevância que adquirem nos trabalhos que realizam em IVAL.

De uma maneira geral, o *acesso*, por parte dos alunos, à *avaliação*, é feito através do professor, a quem reconhecem o papel de detentor do saber-língua (cf. *Gonçalves, 1996*). Relativamente à *incidência*, esta pode recair sobre a forma ou o conteúdo da intervenção do aluno (cf. *Alves, 2000c*). Em qualquer um dos casos, a avaliação tem por *objectivo* corrigir o modo pelo qual a interacção verbal se está a processar, regulando a atribuição e tomada da palavra, e o acesso do aluno à posição de locutor (cf. *idem, 2000c e 2001a*). O seu *efeito perlocutório* varia, consoante o tipo de actualização – positiva ou negativa (cf. *idem*).

A **avaliação positiva** indicia cortesia positiva, manifesta concordância com o interlocutor/aluno e revela protecção da sua face (cf. *idem, 1999a, 2000c e 2001a*)[139]. Podendo ser efectivada por diversos mecanismos, este tipo de avaliação é, no entanto, fortemente realizada através da repetição lexical e da

[139] Portanto, é altamente favorecedora para a sua imagem (cf. Brown & Levinson, 1987 mencionado, por exemplo, em *Alves, 2001a: 96-7*).

expressão “muito bem”, a qual funciona também como *frame* (Sinclair, 1982) ou enquadrador discursivo[140] (cf. *idem, 2001a*).

A **avaliação negativa**, de efeito perlocutório diferente, equivale a um *Face Threatening Act* (Brown & Levinson, 1987), sendo extremamente coerciva e ameaçadora para a imagem do alocutário/aluno (cf. *idem, 1999a; 2000b e c; 2001a; 2002a, b e c*). As principais *estratégias linguísticas* pelas quais pode ser concretizada são: a utilização do advérbio de negação “não”, ou de expressões equivalentes (tais como “está mal”); o uso do advérbio de afirmação “sim”, seguido da conjunção adversativa “mas”, que antecede o enunciado que mostra desacordo; e, o recurso a interrogativas (parciais), que evidenciam estranheza perante a resposta do aluno (cf. *idem, 2001a*).

A *avaliação em aula de LE*, que descura as competências de linguagem, tende a valorizar a correcção em detrimento do grau de êxito comunicativo na realização da tarefa, dando mais ênfase à forma do que aos sentidos que o sujeito é capaz de construir ou produzir, em situações onde tenha que utilizar a LE (cf. *Andrade, 1997*). Por outro lado, tende a descurar a natureza e o tipo de informações e de competências a que os aprendentes devem dar atenção, não se centrando sobre as atitudes (cf. *idem*), nem as aprendizagens (conclusão presente, ainda, em Toussaint, 1986; Hédiard, 1988; Arnaud, 1989; Andrade & Araújo e Sá, 1992; Hadji, 1994; citados por *Andrade, 1997*).

A *avaliação no sub-contexto da análise e interpretação de textos* é, igualmente, desenhada pelo professor. Ao impor um ponto de vista sobre o texto, esta situação, para além de não ser uma forma correcta de ensinar a interpretar, tende a criar problemas (cf. *Sousa, 1989 e 1993*).

---

[140] A *repetição lexical*, integral ou parcial, do enunciado do aluno, transmite, ao denotar concordância, cortesia positiva para com o alocutário; em alguns momentos pode funcionar como uma forma de gerir a palavra, porque permite que o interlocutor compreenda que já foi ouvido (cf. *Alves, 2001a: 96-7*). Os *enquadradores discursivos* demarcam os vários momentos da aula e isolam alguns dos conteúdos leccionados; evidenciam, de forma inequívoca, o modo pelo qual o princípio de classificação se rege. A um recurso mais acentuado aos demarcadores discursivos corresponde uma estrutura de aula mais controlada e regulada pelo professor, estando subjacente uma manifestação de poder acentuada (cf. *Alves, 2001a*).

Assim se conclui a explicitação dos factores contributivos da investigação portuguesa meta-analisada, resultados que em termos conclusivos se encontram sistematizados no anexo 6, cuja informação permitiu redigir os parágrafos anteriores (os da última sub-secção 4.4.); trata-se também de uma forma de exemplificar fases intermédias do processo metodológico adoptado.

Após termos observado, em toda a secção precedente, relativa aos *contributos para a construção do conhecimento didáctico em IVAL*, as "aproximaciones para la recogida y el análisis de datos que conducirán a unas conclusiones", parto destas, "de las cuales podrán derivarse unas decisiones o implicaciones para la práctica" (Bisquerra, 1996: 55), para, justamente, as considerar na secção subsequente.

5. IMPLICAÇÕES

A secção final desta Parte II é moldada pelas *implicações para a didáctica, a investigação em didáctica e a formação de professores*, o último ângulo sob o qual se perspectiva a investigação estudada. Porque traduzem intenções futuras dos respectivos autores, intenções que, de certo modo, decorrem de um balanço, muitas vezes, tácito e contido, do trabalho desenvolvido, tendem a constituir o seu remate. No entanto, estes compromissos nem sempre são assumidos, pelo menos, não explicitamente, e parecem estar mais presentes em estudos recentes, o que talvez denote uma preocupação que actualmente a evolução disciplinar da DL tem vindo a (con)firmar. De facto, à medida que neste campo científico cresce o corpo de conhecimentos, aumenta a necessidade de aferir o seu eco, ou impacto, para os rentabilizar. Do mesmo modo, aumenta também a consciência da dimensão interventiva da didáctica. Por outro lado, importa avaliar os estudos, no sentido de os apreciar, para lhes dar continuidade, sem, contudo, reinventar, invariável e perpetuamente, a roda (outro dos argumentos que fundamenta a pertinência de trabalhos de cariz meta-analítico, como este que apresento).

À semelhança de todos os aspectos considerados da investigação nacional em IVAL, e nela aprofundados, também as implicações se encontram organizadas sob parâmetros que a meta-análise fez emergir (ver gráfico 16, na página seguinte). Assim, e tal como antes exposto, reflectem, numa estreita relação com a didáctica (de línguas), intentos no âmbito do tríptico didáctico (Alarcão, 1994), os quais, quando, e se propostos, pelos autores estudados, podem abranger um, ou mais do que um, dos três pólos da didáctica, respectivamente: o investigativo (*sugestões para futuras investigações*); o profissional (*sugestões de intervenção didáctica*); o curricular e o profissional (*sugestões para a formação* inicial ou contínua *de professores*). Ainda conforme o gráfico 16 revela, este último conjunto de sugestões acolhe o menor número de sub-temas, mas, em contrapartida, o maior número de propósitos declarados. Tendo em conta a ausência quase total de contributos nesta dimensão, como se acabou de observar, em 4.4. Resultados, pode reafirmar-se que a articulação entre a IVAL e a FP é quase inexistente, aliás, como seria de esperar (relembro que tal só acontece em 7 dos 44 trabalhos

de investigação do *corpus*). Talvez, por isso, as situações diagnosticadas a este nível, que alguns autores desejam, provável e futuramente, discutir, respeitem acima de tudo a FP, área onde reconhecem limitações dos seus estudos, no que ficou por analisar e/ou no que gostariam de vir a examinar.

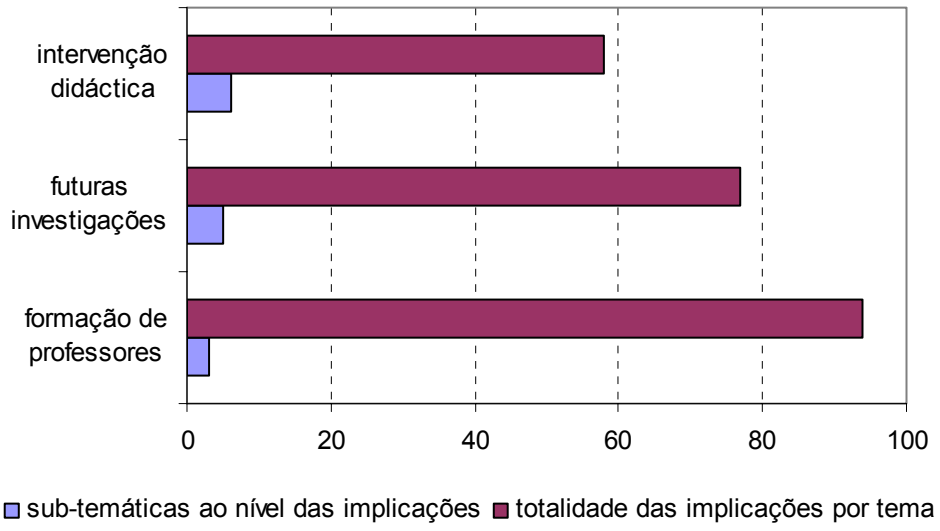


Gráfico 16 – Implicações na investigação portuguesa em IVAL: distribuição por tipo (segundo os eixos do tríptico didáctico)

As implicações didácticas são abordadas por ordem crescente, das interventivas (*sugestões de intervenção didáctica*) às formativas (*sugestões para a FP, inicial e/ou contínua*), passando pelas investigativas (*sugestões para futuras investigações*), simplesmente para começar pelas sugestões que se encontram mais próximas dos resultados, já que retomam os seus temas (os mesmos que surgiram nos conceitos e nas categorias de análise), e para terminar por aquelas que têm estado mais distantes dos vários aspectos meta-analisados. Em cada uma destas três vertentes propostas privilegio, sempre que possível, afinidades cronológicas e semântico-temáticas, pois permitem (mais rapidamente) identificar, no contexto português, a evolução dos tópicos em IVAL, nomeadamente reconhecer se, e quais, se mantêm.

5.1. SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO DIDÁCTICA

"[...] nos últimos vinte anos, ao lado de investigadores interessados em descrever o processo interactivo em si mesmo, numa orientação tipicamente 'linguística', outros [...] estruturaram os seus contributos de forma a delinear estratégias de intervenção."

(Gomes, 2002: p.xv)

No quadro nacional meta-analisado, poucos são os estudos (apenas nove) em que os investigadores elaboram *sugestões de intervenção didáctica*, a partir das respectivas conclusões. Todavia, aquelas recobrem temas recorrentes, pelos quais se repartem, como refere o gráfico infra representado: *aula*, *comunicação*, *interacção verbal*, *estratégias e comportamentos interaccionais*, *gestão da palavra*, *discurso*, *actos de fala* e *avaliação*. Nele destacam-se as propostas que incidem sobre as estratégias e os comportamentos interaccionais, provavelmente porque é aí que sentem ser inevitável intervir, para tentar superar lacunas reveladas, eventualmente em maior número, e/ou porque é através de estratégias e comportamentos a este nível que sentem ser viável intervir, de modo (mais) efectivo e eficaz.

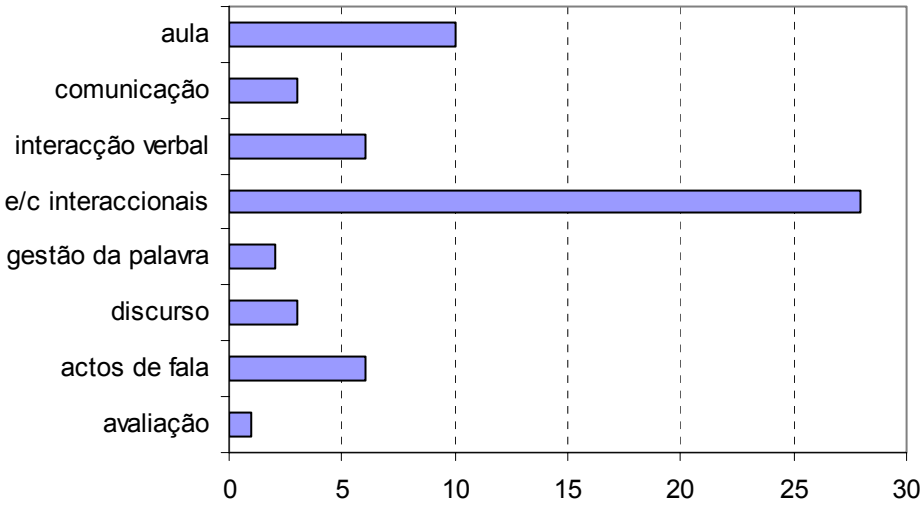


Gráfico 17 – Sugestões de intervenção didáctica na investigação portuguesa em IVAL: distribuição por tipo

5.1.1. ESTRATÉGIAS E COMPORTAMENTOS INTERACCIONAIS

As sugestões de intervenção didáctica que recaem sobre *estratégias e comportamentos interaccionais* podem estar agrupadas sob este tema genérico ou reunidas em sub-temáticas mais específicas, algumas das quais relevando dos contributos conceptuais, instrumentais e práticos, discutidos anteriormente (tais como, o recurso à LM e competências, linguísticas ou outras).

Assim, é proposto fazer-se uso de estratégias que estimulem a participação nos alunos, dando-se uma maior atenção às suas capacidades de inferência e de relacionação (cf. *Sousa, 1989 e 1993*). Também importa fomentar nos aprendentes a verbalização das suas crenças, dúvidas e interpretações (cf. *idem*), e confrontá-los com estas representações (cf. *Araújo e Sá, 1996*; *Andrade, 1997*). Ora, tal implica que se analisem previamente as tarefas, no que diz respeito aos comportamentos verbais implicados (cf. *Araújo e Sá, 1996*), e, posteriormente, se apoiem e avaliem as produções verbais dos aprendentes (cf. *idem, 2000*). Ou seja, é pertinente *"desenvolver uma metodologia especificamente dirigida à aquisição e à expansão de atitudes" (Vieira, 1992: 35-7)*, sobretudo de partilha e de cooperação. Por exemplo, é indispensável propiciar a criação de situações de cooperação na procura conjunta de soluções, situações de *"ruptura temporária do contrato didáctico"* e situações em que *"o aprendente toma o lugar de 'donador' didáctico"* (*Gonçalves, 1996: 93-4* a partir de Cicurel, 1994). Além disso, convém promover outras atitudes fundamentais, tais como: *"a desinibição, a tomada de riscos, a ousadia verbal, o prazer em usar a LE e a aceitação do outro como parceiro dialógico" (Araújo e Sá, 2000: 133)*. Sugere-se, igualmente, que se alarguem as oportunidades de trabalho dos aprendentes entre si e se concebam actividades pedagógico-verbais capazes de favorecer a sua participação e que dela dependam (cf. *idem, 1996*). No que concerne a este tipo de <u>*actividades*</u>, de teor meta (cognitivo, processual, etc.), designadas, ainda, noutras palavras, de *pedagógico-didácticas* ou, mais particularmente, de *linguístico-comunicativas*, é proposto que se implementem as seguintes: questionários sobre estratégias de

aprendizagem (cf. *idem*); actividades de reflexão/experimentação (cf. *Vieira, 1992* com base em Ellis & Sinclair, 1989); pequenos inquéritos escritos ou jornais de aprendizagem (cf. *Andrade, 1997*); módulos de ensino-aprendizagem, em que certas matérias sejam leccionadas em LE (cf. *idem*)[141]; e, módulos de sensibilização às línguas indo-europeias e à latinidade (cf. *idem*)[142].

Relativamente às <u>*competências*</u>, aconselha-se que se explicite ao aluno a intenção de desenvolver a *competência de aprendizagem* (cf. *Vieira, 1992*), a qual deverá ser considerada juntamente com a *competência estratégica* (cf. *Andrade, 1997*); se rentabilizem conhecimentos e *competências linguísticas* prévias (cf. *idem*); se aproveitem, em aula de LE, as *competências nativas*, nesta língua, quer as do professor, quer as do(s) aluno(s) (cf. *idem*); e, se aposte no trabalho colectivo, para desenvolver as *competências de negociação verbal* do aluno (cf. *Araújo e Sá, 2000*).

Quanto ao <u>*recurso à LM*</u>, em aula de LE, este deverá ser explicitado, no discurso instrucional, bem assim como mobilizado, em momentos concebidos em sua função. Por outro lado, é sugerido que se faça um trabalho de confronto e de interpretação de uma língua através da outra; um trabalho sobre a natureza da aprendizagem linguística e o parentesco, a distância ou proximidade entre as línguas em contacto; e, ainda, um trabalho de sensibilização ao *continuum* linguístico a que pertencem as línguas disponíveis no sistema escolar português (cf. *Andrade, 1997*).

5.1.2. AULA

As sugestões de intervenção didáctica ao nível da temática *aula* incluem desde sub-temas abrangentes a outros de âmbito mais restrito.

---

[141] Talvez à semelhança do que acontece na Escola Europeia, ou noutras escolas internacionais.
[142] Já dinamizados no L@LE, não com carácter sistemático, embora tenham sido integrados em actividades extra-curriculares do contexto escolar português, com turmas do distrito de Aveiro, de diferentes níveis de escolaridade.

Ilustrando as proposições mais amplas, cito o repensar das condições de realização das acções pedagógicas (cf. *Castro, 1991*), *"a concepção de formas de promover a melhoria das práticas quotidianas da aula" (Araújo e Sá, 1996)* e o fomentar de uma pedagogia centrada no fazer verbal (cf. *idem, 2000*).

A aplicação do saber declarativo à aprendizagem, à comunicação e à língua (cf. *Andrade, 1997*) pode exemplificar uma proposta de teor intermédio, tal como o trabalho sobre os conceitos de *língua* e de *saber uma língua* (cf. *Araújo e Sá, 1996*), ou a implementação de actividades de consciência da língua (cf. *Bento, 2000* a partir de McCarthy, 1998).

Entre as sugestões de cariz mais estreito constam a identificação e classificação dos instrumentos epistémicos mais usados num determinado quadro específico (cf. *Bento, 2000*).

5.1.3. INTERACÇÃO VERBAL

De modo análogo, as sugestões de intervenção didáctica no domínio da *interacção verbal* podem ter um cunho mais, ou menos, vasto.

Andrade (1997) adopta de, e com outros autores, nacionais e estrangeiros, o argumento de colocar sistematicamente o aluno em situação de interacção verbal. Já antes *Castro (1991: 153)* apontara a redefinição *"imprescindível [...] das estratégias de interacção verbal actualizadas na sala de aula"*, e *Vieira (1992)* o desenvolvimento de outros formatos essenciais de organização da interacção. Entre outros, a *"extensão dos canais comunicativos"*, pois como afirma *Araújo e Sá (1996)*, *"para além de cumprir objectivos específicos ligados à aprendizagem do saber, promove ainda um clima de confiança, de solidariedade e de companheirismo" (pp. 750-1)*. Este clima afectivo pode, por sua vez, ser propício a testar estratégias de interacção, no dizer de *Gonçalves (1996)*, *"sem que o professor tenha que abandonar o seu papel" (p.91)*.

5.1.4. ACTOS DE FALA

No que diz respeito às sugestões de intervenção didáctica sob os *actos de fala*, em particular, os de solicitação do professor, é referida a sua reestruturação aos vários níveis do discurso, interactivo e pedagógico-comunicativo (cf. *Sousa, 1989* e *1993*). Em relação aos actos de fala dos alunos, mais propriamente, em relação às TAS, trocas de adaptação por solicitação, o professor poderia, ou deveria, durante a sua ocorrência, estimular um ambiente positivo e explorar uma concepção construtivista do saber e da aprendizagem (cf. *Araújo e Sá, 1996*). Seria, ainda, benéfico fazer delas uma prática de sala de aula planificada e investir mais na construção das TAS mais longas. Tal como seria conveniente efectuar um trabalho sobre as tarefas de linguagem no quadro das quais surgem os problemas relativos às TAS (cf. *idem*). Isto é, numa palavra, seria oportuno realizar um trabalho sobre as trocas verbais de sala de aula (cf. *Andrade, 1997*).

5.1.5. DISCURSO

As sugestões de intervenção didáctica específicas do *discurso* referem-se ao trabalho didáctico, dirigido aos meios linguístico-comunicativos, próprios do discurso da aula (cf. *Andrade, 1997* por referência a Sheils, 1991), e ao ensino de expressões idiomáticas (cf. *Bento, 2000* com base em Traverso, 2000).

5.1.6. COMUNICAÇÃO

As sugestões de intervenção didáctica sobre a *comunicação* remetem, em exclusivo, para a respectiva *competência de comunicação*. Por um lado, indica-se o desenvolvimento da competência comunicativa (cf. *Castro, 1991*), que, por outro lado, deve integrar o desenvolvimento da competência de aprendizagem (cf. *Vieira, 1992*).

5.1.7. GESTÃO DA PALAVRA

Por sua vez, as sugestões de intervenção didáctica acerca da *gestão da palavra* destacam, unicamente, a <u>alternância códica</u>, à qual se deve dedicar um espaço próprio. Além disso, *Andrade (1997)* pronuncia-se, ainda, a favor da transformação das *"alternâncias códicas espontâneas, muitas vezes inconscientes, em modelos que possam servir de ponto de referência a recursos mais intencionais à LM dos aprendentes" (p.552).*

5.1.8. AVALIAÇÃO

Para além de todas estas sugestões de intervenção didáctica, declara-se, no âmbito da *avaliação*, e genericamente, apenas o ensino de técnicas avaliativas (cf. *Bento, 2000* a partir de McCarthy, 1998).

5.2. SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

"[...] não parece desajustado propor sugestões voltadas para a continuidade e aprofundamento de determinados aspectos aqui encetados."
(Coelho, 2001: 243-4)

Face a constrangimentos temporais, espaciais ou outros, as *sugestões para futuras investigações*, manifestadas em vinte e quatro estudos (pouco mais de metade do *corpus*), podem ser abordadas na óptica que o autor supracitado descreve, de continuidade e aprofundamento (de parte) da investigação já iniciada. Porém, esta pode indiciar, ou mesmo indicar, aspectos não considerados antes, inclusive porque emergentes da própria investigação, sugerindo que no futuro sejam investigados.

De qualquer modo, todas as propostas apresentadas neste âmbito, porque equivalem a intenções (futuras), podem ser convertidas nos verbos que as

traduzem. Ao compará-los com os verbos que reproduzem os objectivos da investigação meta-analisada constata-se que coincidem (cf. gráfico 7). Assim, tanto nos estudos meta-analisados em IVAL, como nos vindouros, que lhes darão seguimento, e de acordo com o que aqueles deixam antever, os objectivos mais activados são, por ordem decrescente: descrever, inferir e intervir (consonante, aliás, com as implicações didácticas, uma vez que, a este nível, as menos explicitadas são, precisamente, as de intervenção didáctica).

Além disso, a estas sugestões, da didáctica investigativa, perpassa outro traço comum: ampliar o alcance em trabalhos posteriores, neles concretizando uma maior abrangência. A respectiva materialização contempla cinco níveis – *categorias*, *contextos*, *conteúdos*, *corpus* e *metodologias* –, representados no gráfico 18, que observo de seguida (por ordem crescente, conjugando o número de sugestões e de estudos em que são mencionadas).

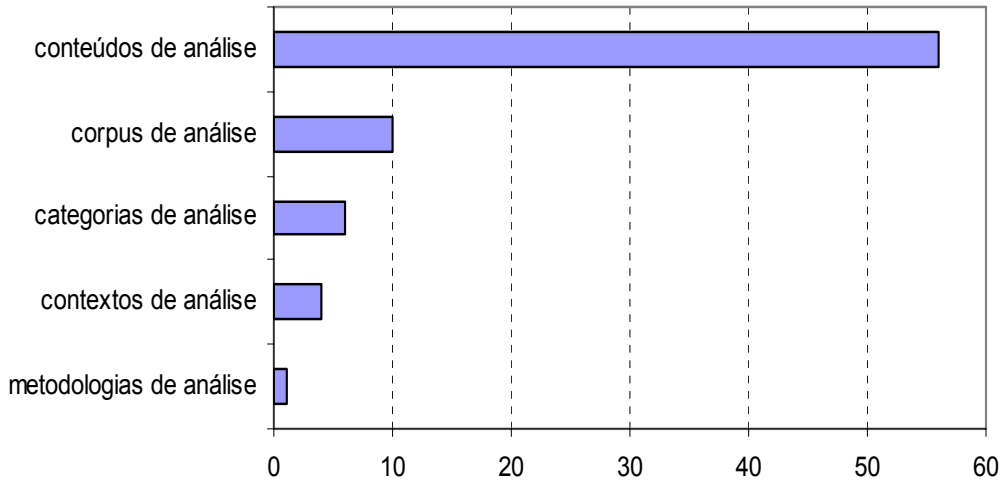


Gráfico 18 – Sugestões para futuras investigações: distribuição por tipo

5.2.1. CONTEÚDOS DE ANÁLISE

Ao *nível dos conteúdos de análise* as muitas sugestões investigativas encaminham-se, essencialmente, no sentido do *"prolongamento natural" (Araújo e Sá, 1996: 629)* de cada estudo, entendidos estes numa concepção

dinâmica, como processo (em) aberto, passível de ser aperfeiçoado ou melhorado. Trata-se, afinal, de um processo de construção do conhecimento didáctico e, por isso, retomo do início da secção anterior, numa analogia com os contributos, as três formas definidas para perspectivar esta construção – por *sistematização*, *desenvolvimento* e *(re)configuração*. Neste *nível dos conteúdos de análise*, é ainda possível indicar quais as sugestões de investigação que já foram realizadas e quais estão em curso, numa quarta perspectiva que designei de (construção por) *implementação*.

Deste modo, registam-se *propostas de sistematização*, assim intituladas por resumirem aspectos gerais da IVAL que, pela sua importância, podem ser sempre seleccionados enquanto objecto de análise, nomeadamente:

- o estudo do processo de *negociação* (cf. *Vieira, 1988a*);

- a análise comparativa entre o *tipo de actividades desenvolvidas na aula*, o *nível de aprendizagem dos alunos* e o *perfil académico e profissional do professor* (cf. *idem*) ou, neste caso, o *estilo pessoal do professor* (cf. *Coelho, 2001*);

- o estudo da *performance* do professor estagiário na sala de aula (cf. *G. Moreira, 1990*);

- o estudo dos *usos da linguagem* na sala de aula, *"entendido de um modo mais alargado relativamente àquilo que [...] tem constituído objecto da nossa análise e reflexão" (Castro, 1991: 154-5)*;

- o conhecimento (actual e actualizado) do *processo educativo* e as suas condições de realização, tanto nas dimensões académicas como sociais (cf. *Castro, Vieira & Sousa, 1991*);

- a descrição e análise dos *actos de linguagem* (cf. *idem*), mais precisamente, a análise, contrastiva, do *acto linguístico-comunicativo* no seu todo (cf. *Andrade, 1997*);

- a análise (detalhada, circunstancial e sobretudo qualitativa) de *trocas "particularmente interessantes numa óptica pedagógica" (Araújo e Sá, 1996: 629)*.

De igual forma, assinalam-se *propostas de desenvolvimento*, cuja tónica recai sobre conteúdos já explorados; entre outros:

- a categoria *modo*, uma das categorias que Grice propõe no princípio cooperativo de comunicação, a qual seria útil aprofundar e eventualmente redefinir (cf. *Castro, 1987 e 1991*);

- os *modos de negociação do saber-língua*, que seria profícuo continuar a analisar (cf. *Vieira, 1988a*);

- as *aberturas com infracção*, actos de fala aos quais se deveria conceder mais atenção (cf. *Sousa, 1989 e 1993*);

- a unidade discursiva *passo* (pedagógico-didáctico), que seria vantajoso analisar quantitativa e mais completamente, em termos dos seus elementos constituintes (cf. *Andrade & Araújo e Sá, 1994a*);

- o estudo das tendências de cada contexto verbal observado, quanto às *figuras de adaptação* que privilegia (cf. *Araújo e Sá, 1996*);

- o grau de operacionalidade da *tipologia de TAS*, numa *"avaliação em múltiplos contextos de linguagem organizados em torno de intencionalidades pedagógicas" (idem: 864)*;

- a situação de *bilinguismo/exolinguismo escolar*, que interessa continuar a estudar, aliás, como a *alternância códica* em sala de aula (cf. *Andrade, 1997*);

- a *transferência na produção verbal em LE*, ao nível do aprendente e do professor locutor não nativo, para melhor avaliar a sua importância (cf. *idem*);

- a *utilização da LM* em sala de aula de LE, objectivo dependente *"de uma maior quantidade de investigação que produza modelos de reflexão sobre a prática, mais abrangentes, multidimensionais ou modulares (Roulet, 1996)"*, isto é, *"capazes de terem em conta a variabilidade dos comportamentos comunicativo-didácticos" (Andrade, 1997: 645 e 1999: 148)*;

- o grau de manifestação de *poder* ou os lugares que o professor escolhe para o manifestar, para observar se se mantêm nos diversos níveis de ensino, do 1º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Superior (cf. *Alves, 2000c*);

- a *socialização escolar*, para detalhar a sua influência na expressão da autonomia discursiva dos alunos (cf. *Coelho, 2001*).

Por outro lado, nas <u>*propostas de (re)configuração*</u> acentuam-se tópicos ainda não considerados, face a necessidades não exploradas ou anteriormente sentidas, tais como:

- as *frases declarativas suspensas*, para definir o grau de previsibilidade que supõem (cf. *Sousa, 1989 e 1993*);

- as *aulas atípicas*, a analisar detalhadamente (cf. *G. Moreira, 1990*);

- as *percepções dos alunos/professores estagiários* quanto às suas dificuldades e necessidades (cf. *idem*);

- outras *necessidades linguísticas* do (futuro) professor, para além das capacidades orais (cf. *idem*);

- os *textos de apoio* e os *textos resultantes de actividades pedagógicas*, cuja análise se encontrava por realizar (cf. *Castro, 1991*);

- os *aspectos não verbais* da interacção, que normalmente ficam de fora (cf. *Ramos, 1996*), e os *elementos para-verbais*, *"coadjuvantes na produção oral do discurso"*, sobre os quais falta efectuar *"todo um trabalho de inventariação e de descrição contrastiva das línguas e das culturas [materna ou estrangeiras]" (Andrade, 1997: 155-6)*;

- as *outras configurações das actividades dialógicas de adaptação* (por antecipação diligente, por reacção colaborativa e de constituição colaborativa), para comparar com as de adaptação por solicitação, quer neste contexto (de francês LE), quer noutros contextos pedagógicos (cf. *Araújo e Sá, 1996*);

- o *comprehensible input*, deslocando o foco dos estudos do meio verbal para a actividade dos interlocutores (cf. *idem*);

- as *marcas próprias ao falar bilingue*, para compreender a competência bilingue em contexto escolar (cf. *Andrade, 1997*);

- a *sobreposição de línguas* em aula de LE, para conhecer as suas causas e os seus efeitos (cf. *idem*);

- as *teorias implícitas* do professor acerca da sua actividade profissional, que seria interessante examinar, bem como as suas formas de *aquisição da LE*, e respectivas repercussões em contexto escolar (cf. *idem*);

- as *práticas lectivas do professor* que se encontram por *"relacionar mais objectivamente [...] com as situações de formação experienciadas" (idem: 636)*;

- os *tempos dados ao aluno para responder* a solicitações de actividades cognitivas de dificuldade variável, numa óptica comparativa (cf. *Sousa, 1998b*).

Por fim, na investigação meta-analisada em IVAL, delimitam-se outras *propostas*, de (re)configuração, mas, simultaneamente, *de implementação*, pelo facto de os conteúdos terem sido entretanto seleccionados para objecto de análise; por exemplo:

- as *unidades do tipo ES(P+A)*, configuradas por *Castro (1987 e 1991)*, que retoma, em *1998a*, tal como, mais tarde, *Gomes (2002)*[143];

- as *interacções verbais dos alunos* em situação de comunicação entre semelhantes no contexto pedagógico, ou, mais especificamente, as *realizações linguísticas dos alunos* quando efectuam trabalhos de grupo, configuradas também por *Castro (1991)*, estas últimas a partir de Wilkinson (1985) e Webb (1985), e, igualmente, analisadas por *Gomes (2002)*;

- a *linguagem* que o professor nativo usa nas aulas de (inglês) LE, proposta de *G. Moreira (1990)* e que *Bento (2000)* põe em prática;

- os *factores de ordem afectiva* na sua relação com a aprendizagem da LE, sugestão de *Araújo e Sá (1996)*, que implementam *Bento (2000)*, *Bento & Ferrão Tavares (2001)*, e, mais recentemente, ainda em preparação, Schmidt;

- a *monitoração de equipas* que integrem investigadores em didáctica, formadores e formandos, que preconizam *Araújo e Sá (1996)* e *Andrade (1997 e 1999)*, cujo acompanhamento crítico e avaliação ambas têm promovido, individual ou conjuntamente; além disso, foram participantes no âmbito do

[143] Unidades *"constituídas por vários enunciados realizados simultaneamente por vários locutores, aquisidores e transmissores" (Castro, 1987: 132).*

doutoramento, em curso, de Canha, no ICA/DL (Investiga, Colabora e Actua em DL), um projecto de colaboração interpessoal e interinstitucional.

5.2.2. *CORPUS* DE ANÁLISE

Ao *nível do* corpus *de análise* fala-se somente numa recolha de *corpora* mais alargados (cf. *Castro, 1985*; *G. Moreira, 1990*; *Gonçalves, 1996*; *Ramos, 1996*; *Alves, 1999a, 2000b e d, 2002c*; *Andrade, 2000*; *Bento, 2000*). Por exemplo, em termos de níveis de ensino ou do número de aulas observadas. Alguns destes desígnios são objectivados por um mesmo autor em estudos seus, posteriores (cf. *Castro, 1987 e 1991*), e, até, anteriores (cf. *Andrade, 1997*).

5.2.3. CATEGORIAS DE ANÁLISE

Ao *nível das categorias de análise* *Araújo e Sá (1996: 629)* julga que *"uma etapa investigativa posterior apoiada no conhecimento agora obtido"* passa por *"observar mais de perto as correlações entre algumas das categorias de análise propostas"*. *Alves* sugere a inclusão de um maior número de categorias analíticas, *"dispondo de um dispositivo de análise mais abrangente"* (*1999a: 74*; cf. também *2000b* e *d* ou *2002c*). E, por outro lado, a aplicação de outras categorias, correspondentes a *"restantes actos ilocutórios, gestão da palavra, questões formuladas pelo professor, etc." (idem, 2000a: 332)*, ou o controlo de *"outras variáveis (tais como os conteúdos leccionados, o facto do professor ser simultaneamente director de turma, o grau de conhecimento entre professor e alunos, o sexo do professor, etc.)" (idem, 2000c: 196)*.

5.2.4. CONTEXTOS DE ANÁLISE

Ao *nível do contexto de análise*, *Castro (1987 e 1991)* propõe que se analisem mais detalhadamente os contextos em que as sobreposições de enunciados ocorrem, para melhor se conhecerem as estratégias comunicativas postas em jogo e as características dos enunciados aí envolvidos. A estas situações regressa, depois, em *1998a*, à semelhança de um discípulo seu (cf. *Gomes, 2002*). Por sua vez, *Araújo e Sá (1996)* sugere que se alargue a análise das TAS, trocas de adaptação por solicitação, a outros contextos instrucionais, enquanto que *Coelho (2001)* alude a uma abordagem transversal da autonomia discursiva dos alunos nos diferentes ciclos de escolaridade. Estes dois últimos aspectos, a extensão contextual e temporal dos estudos, implicariam, aliás como nos exemplos atrás apresentados (em 5.2.2.), uma recolha mais alargada do *corpus* de análise.

5.2.5. METODOLOGIAS DE ANÁLISE

Ao *nível da metodologia de análise*, *Vieira (1992: 38)* sublinha *"a necessidade de investigar as possibilidades metodológicas"* da aplicação do modelo de negociação que concebeu, já que, à época, se tratava *"de uma área de pesquisa recente e, como tal, as propostas metodológicas"* eram *"ainda exploratórias e pouco consistentes"*.

Bento (2000) reconhece a relevância do recurso a um quadro metodológico mais alargado, designadamente no que diz respeito ao nível dos instrumentos de recolha de dados. Assim, perspectiva em *"futuras investigações"* incluir *"entrevistas com alunos"*, pois *"permitirão perceber as razões que levam os alunos a contrariar e competir com o poder discursivo do professor" (p.260)*.

5.3. SUGESTÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

> "[…] um dos rumos prioritários da Didáctica é hoje o da integração entre a investigação e a formação. Só assim esta disciplina pode ter […] algo a dizer na inovação das práticas de ensino".
> (Andrade & Araújo e Sá, 1994b: 81)

Um dos objectivos traçados para a meta-análise da investigação portuguesa em IVAL – analisar e articular as sugestões emergentes dos estudos realizados com relevância para o aprofundamento da teoria e da prática didácticas – vai justamente ao encontro deste rumo prioritário neste domínio. Aliás, uma das finalidades de qualquer meta-análise, independentemente do tipo (quantitativo ou qualitativo) ou da área científica em que se inscreve, consiste em 'contribuir para' a construção e o desenvolvimento de conhecimento.

Neste caso concreto, espera-se que desta meta-análise resultem contributos para o ensino-aprendizagem de línguas e a FP (inicial e/ou contínua). Também por isso foram considerados os trabalhos que articulam investigação e formação em IVAL, integração assumida enquanto objectivo e/ou intenção. Assim, as *sugestões para a formação de professores* neles incluídas organizam-se em três níveis, que o gráfico 19 representa, nomeadamente:

- o nível das *estratégias de formação* (o mais evocado e associado às sugestões de intervenção didáctica, portanto, ao discurso profissional);
- o nível dos *conteúdos de formação* (relacionado com o discurso investigativo, logo, com as sugestões para futuras investigações); e,
- o nível dos *formatos de formação* (o menos invocado, mas aquele em que a articulação entre a teoria e a pratica se torna mais premente e onde, mais proeminentemente, se interligam, então, os discursos curricular e profissional).

Em todos eles, e em última análise, estima-se que "a transferência dos conhecimentos de um discurso para o outro [do discurso de investigação para o de formação] se faça *em função das necessidades internas próprias da situação de formação*" (Andrade & Araújo e Sá, 1994b: 85).

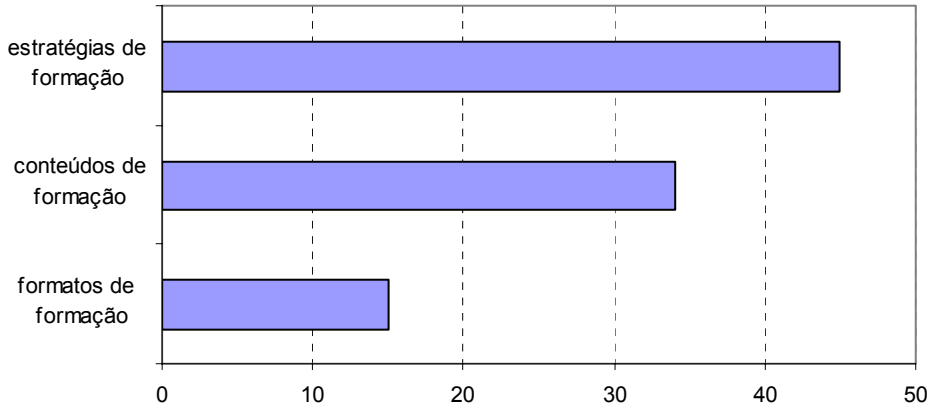


Gráfico 19 – Sugestões para a formação de professores: distribuição por tipo

5.3.1. ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO

As *estratégias de formação* propostas tendem a privilegiar, por um lado, a *análise*, ou observação, principalmente:

- da dimensão negociativa da comunicação pedagógica na aula de língua (cf. *Vieira, 1988a*), neste caso, estrangeira; ou, genericamente, da comunicação pedagógica (cf. *Araújo e Sá, 2000*);

- da prática de ensino, focalizada e sistemática, sobretudo na formação inicial (cf. *Vieira, 1988a*); da prática pedagógica, pelos próprios professores que a orientam (cf. *Castro, 1991*); ou, em geral, das práticas dos professores, com mais rigor (cf. *Andrade, 1997 e 1999* com base em Argyris & Schön, 1989; Alarcão, 1991a; Day, 1992);

- da interacção verbal (cf. *Castro, 1989 e 1991*; *Castro, Vieira & Sousa, 1991*; *Coelho, 2001*);

- de passos pedagógico-didácticos (cf. *Andrade & Araújo e Sá, 1994a*), macro-unidade cuja introdução, em especial na formação contínua, é defendida já por outros investigadores (cf. *ídem* por referência a Soulé-Susbielles, 1984; Grandcolas & Soulé-Susbielles, 1986);

- das incidências didácticas da investigação (cf. *Araújo e Sá, 1996* a partir de Puren, 1993);

- de uma língua através da outra, pelo confronto e interpretação das línguas, materna e estrangeira (cf. *Andrade, 1997*);

- de discurso (cf. *Alves, 2000c e d, 2001a e 2002a; Bento, 2000*); e,

- de registo de aulas (cf. *Coelho, 2001*).

Por outro lado, as estratégias formativas podem privilegiar a *intervenção*; a título ilustrativo:

- aumentar as ocasiões de uso da LE durante a formação (cf. *G. Moreira, 1990*; *Araújo e Sá, 2000*);

- simular a situação de sala de aula (cf. *idem*);

- operacionalizar o conceito 'aprender a aprender' (cf. *Araújo e Sá, 1996*);

- equacionar meios concretos para tratar algumas questões acerca da interacção em sala de aula (cf. *idem*);

- contrastar trabalhos que confrontem os aprendentes com a língua em causa (cf. *Andrade, 1997*);

- criar situações de uso exolingue da LE, e, consequentemente, observar as respectivas características e exigências verbais (cf. *Araújo e Sá, 2000*);

- construir *"um banco estimulador de episódios de sala de aula que tipifiquem um certo número de problemas comunicativos" (idem: 137).*

Este tipo de estratégias pode, ainda, privilegiar a *inferência*, no sentido de antecipar um resultado esperado, tal como ilustram as propostas de:

- identificação de repertórios de estratégias de uso da LE na aula (cf. *Araújo e Sá, 2000*);

- reavaliação do papel da LM na aprendizagem, assim como da capacidade *"to develop strategies for bringing bilingualism into the classroom"* (Baynhan, 1983: 312 em *Andrade, 2000: 67-8*);

- inventário contextualizado de marcas relacionais e dos respectivos usos em situação de sala de aula (cf. *Bento, 2000*).

E, finalmente, admitirem como *focagem* o professor, ou melhor, as dimensões do seu *saber ser* e *fazer*, privilegiando a (auto e hetero) observação (cf. *Almeida et al., 1995*); a (auto e hetero) supervisão (cf. *Alves, 2000c e d, 2001a e 2002a; Araújo e Sá, 2000*; *Andrade & Araújo e Sá, 2002*); e, a abordagem clínica conducente à avaliação crítica (cf. *Araújo e Sá, 2000*).

Em suma, idealmente, qualquer estratégia de formação deverá permitir ao professor percorrer todo o caminho que o conduz à inovação "*(cf. Bucher-Poteaux, 1988), num percurso que tem de ser mais individualizado, considerando os seus perfis linguístico-comunicativos, isto porque a formação não se pode apenas preocupar com as orientações metodológicas, mas deve antes adaptá-las, integrá-las no [...] seu conhecimento profissional" (Andrade, 1997: 647).*

5.3.2. CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO

Num reflexo inerente à natureza da IVAL, complexa e de dimensões múltiplas, os *conteúdos* sobre os quais se sugere que incida a FP são bastante diversificados, riqueza que a própria investigação meta-analisada reflecte também a este nível. À excepção de dois conteúdos propostos, um em específico para a formação inicial – a pertinência comunicativa das tarefas propostas aos alunos (cf. *Gonçalves, 1996* a partir de Holec, 1984) – e outro em exclusivo para a formação contínua – marcas multimodais de poder, cortesia e envolvimento interpessoal, identificadas no discurso dos professores (cf. *Bento, 2000*) – os restantes, que a seguir esclareço, podem ser objecto de investigação e/ou de intervenção em ambos os níveis de formação.

Os *conteúdos de formação* sugeridos podem remeter para tópicos gerais, como o processo de negociação (cf. *Vieira, 1988a*), o processo interactivo (cf. *Castro, 1991*, *Ramos, 1996*, *Coelho, 2001* e *Gomes, 2002*) ou o processo de ensino-aprendizagem (cf. *Araújo e Sá, 1996*; *Andrade, 1997 e 1999*). Para além dos *processos*, os *conteúdos de formação* podem centrar-se nos

comportamentos verbais (cf. Sousa, 1989 e 1993); na comunicação, bilingue e plurilingue (cf. Andrade, 2000); nas competências, pedagógico-didácticas (cf. Araújo e Sá, 1996), pedagógico-comunicativa (cf. idem, 2000 a partir de Alarcão, 1998), pluricomunicativa (cf. Bento, 2000); ou, na língua, por exemplo: numa visão alargada do inglês e nas suas principais unidades estruturais e semânticas (cf. G. Moreira, 1990); na gestão da linguagem (cf. idem); na metalinguagem (cf. idem); nas necessidades linguísticas do professor de línguas (cf. idem; Araújo e Sá, 2000); nos conceitos de língua e de domínio de uma LE (cf. Araújo e Sá, 1996); no recurso à LM (cf. Andrade, 1997, 1999 e 2000), à tradução e à transferência (cf. idem, 2000); na alternância códica na construção do discurso pedagógico-didáctico (cf. idem por referência a Andrade & Araújo e Sá, 1995); nas funções pragmáticas da língua (cf. Bento, 2000); e, nas realizações linguísticas actualizadas em diferentes espaços de comunicação, com rituais distintos (cf. idem).

Os conteúdos formativos podem, ainda, focalizar-se sobre a prática profissional, a saber em: técnicas de transmissão de informação (cf. G. Moreira, 1990); aspectos não planeados da actividade de sala de aula (cf. idem; Andrade & Araújo e Sá, 2002); conhecimento disciplinar e sua didáctica (cf. Araújo e Sá, 1996); níveis de actuação do professor (cf. Andrade, 1997).

Uma última área de formação relevante, de índole pessoal, e evidenciada pela meta-análise, contempla os seguintes domínios: desenvolvimento pessoal (cf. Araújo e Sá, 1996); competência/dimensão relacional (cf. Bento, 2000); e, aspectos afectivos na aula de línguas (cf. Bento & Ferrão Tavares, 2001).

5.3.3. FORMATOS DE FORMAÇÃO

Os *formatos de formação* propostos podem explicitar, entre outros, projectos formativos que estão *organizados* em:

- quatro fases – a) hetero-observação; b) auto-observação assistida; c) auto-observação/avaliação e construção de planos de actuação/formação; d)

reconstrução, experimentação, avaliação, inovação de práticas de sala de aula (cf. *Almeida et al., 1995*);

- três fases – i) hetero-observação; ii) auto-observação; iii) reconstrução, experimentação, avaliação, inovação de práticas de sala de aula (cf. *Almeida et al., 1999*);

- duas fases – a da competência efectiva de uso da língua em situação e a da competência de meta-comunicação (cf. *Araújo e Sá, 2000* com base em Almeida *et al.*, 1999 e Andrade & Araújo e Sá, 1999).

Há, ainda, *planos formativos* que são *concebidos* no modelo de acções de formação, nas quais se estima que os professores construam e experimentem estratégias mais diversificadas de ensino-aprendizagem das línguas e que os conduzam a avaliar aquilo que efectivamente realizam (cf. *Andrade & Araújo e Sá, 2002*).

Por sua vez, os *projectos de investigação-acção* ilustram outro tipo de formação (cf. *Andrade, 1997* a partir de Batten, 1993; *Araújo e Sá, 2000* por referência a Andrade & Araújo e Sá, 1997 e 1999; *Andrade & Araújo e Sá, 2000*), que é igualmente sugerida como estratégia específica apenas para o nível da formação inicial (cf. *Gonçalves, 1996* através de Nunan, 1993b). A propósito, neste nível particular anunciam-se áreas vitais de trabalho, por exemplo, antes de terminar: a ajuda e o encorajamento, mais significativos, no ensino e na prática das capacidades de compreensão e produção, oral e escrita (cf. *G. Moreira, 1990*); o desenvolvimento de *"um cada vez mais variado leque de opções em termos da negociação do saber-língua com os alunos" (Gonçalves, 1996: 206)*; a melhoria da capacidade de inventariar soluções para os problemas que os professores estagiários conseguem detectar (*Andrade & Araújo e Sá, 2002* a partir de Copeland *et al.*, 1993).

Ao longo das cinco últimas secções segui a sugestão de Cook *et al*. (1994) e reportei "the results of a meta-analysis in [substantive] meaningful units" (p.320). Estas unidades, que orientaram o próprio processo realizado, de meta-análise qualitativa, foram tituladas segundo as componentes do meta-modelo concebido (cf. Figura 2), mais especificamente, a partir das categorias (e sub-categorias), que a ele conduziram, materializadas no instrumento analítico-metodológico definido no início do projecto (ver Parte I – 3.3. Instrumento de análise).

Neste momento estão, portanto, reunidas as condições necessárias para ultimar o relato desta meta-análise, exploratória e descritiva. Aliás, porque foi sintetizado e sistematizado:

> "the state of cumulative knowledge within a domain by adhering to organizational principles for the sampling of primary research studies, the evaluation and classification of substantive and methodological study features, and the analysis and interpretation of study findings (Cooper & Hedges, 1994b)" (em Cook *et al.*, 1994: 425-6).

A Parte III será, então, o lugar apropriado para compor o balanço deste domínio da investigação portuguesa em IVAL, e das suas características, "inferring […] relationships from the body of research data" (idem, ibidem). Numa palavra, será, pois, o lugar para as considerações finais.

PARTE III *poiesis*

APRECIAÇÕES SOBRE O ESTUDO

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cumpridos os objectivos para este projecto de investigação, é chegada a altura de o concluir. Neste sentido, nas últimas páginas da tese, ensaio um balanço integrado do meta-conhecimento construído. Um olhar globalizante sobre a evolução que era fundamental traçar, de saberes específicos que emergiram e que se consolidaram em Portugal.

Evocando a metáfora preambular do retrato, tentarei progressivamente distanciar-me do perfil desenhado, para melhor o percepcionar e, assim, poder recuperar a sua essência. Na minha opinião, estes distanciamentos permitem obter uma perspectiva global sobre o mapeamento da investigação nacional em IVAL, entre 1982 e 2002. Considero, ainda, a partir deste quadro, cenários pressentidos, capazes de estimular a pintura de novos retratos, da mesma família temática, e/ou, até, de outras.

As conclusões e as considerações finais do estudo surgem, então, sob a forma de reflexões, simultaneamente retrospectivas e prospectivas, num retomar dos aspectos principais do campo didáctico investigado, e numa tentativa de antecipar algumas das suas futuras reconfigurações. A ambas acrescem repercussões imediatas que consigo prever, neste momento, para este estudo meta-analítico.

1.1. REFLEXÕES RETROSPECTIVAS

> "Esta abundância de investigação sobre a linguagem da aula vem, naturalmente, da convicção profundamente crescente da importância do papel que a linguagem desempenha na interacção pedagógica e nas relações de troca entre professores e alunos, ou seja, entre os participantes num acontecimento que é, antes de mais, comunicativo." (Pedro, 1992: 15)

Face ao reconhecido relevo da interacção verbal, em particular da IVAL[1], não foi difícil comprovar a necessidade intuída de meta-analisar o conhecimento

[1] Já que, neste contexto, e como antes mencionado, a língua adquire um duplo estatuto – é, simultaneamente, instrumento e finalidade da comunicação.

produzido sobre este objecto de estudo específico, privilegiado em Portugal pela DL. Assim, estavam delimitados dois critérios de análise (de ordem temática e espacial), faltando identificar um terceiro, temporal, relativo ao período sobre o qual deveria incidir o trabalho. Decidiu-se investigar o percurso daquele saber, mapeando-o ao longo das duas décadas que coincidem com o respectivo aparecimento e afirmação científica, de 1982 a 2002. Baseando-me nestes critérios, reuni todos os estudos disponíveis, num total de quarenta e quatro documentos. De acordo com a expectativa inicial, um número considerável de textos, que definem o *corpus* de análise. Neles encontrei respostas para as minhas perguntas de investigação, que recordo para estruturar estas reflexões retrospectivas.

– Quais são os contextos de criação da investigação portuguesa em IVAL nestes vinte anos?

A organização cronológica dos trabalhos identificados ditou a restrição do período circunscrito, já que o primeiro estudo data de 1985. Também o contexto nacional se reduziu, em termos geográficos, às Universidades de Aveiro e do Minho, de onde emanam linhas de pensamento complementares, protagonizadas, respectivamente, por onze e seis investigadores, os dezassete autores dos estudos. Na sua maioria são académicos, mais precisamente, sete são docentes do Ensino Superior Universitário (DESU) e três docentes do Ensino Superior Politécnico (DESP); os outros são professores em contexto académico (PCA) e professores mestre (PM).

Relativamente ao objecto de análise neles seleccionado, a IVAL, trata-se de um fenómeno complexo, susceptível de ser interpretado sob vários prismas. Cientes deste traço que classifico de caleidoscópico, os investigadores detalham em cada estudo a imagem que nele se propõem observar. Consoante a quantidade e o tipo de lentes usadas, assim a interacção verbal aparece menos pormenorizada, ou mais, desde níveis micro a níveis macro de análise, que se podem inserir numa tipologia temática que a meta-análise evidenciou (*discurso do*

professor e *da aula*, *gestão da palavra*, *interacção verbal*, *comunicação*, *relação pedagógica*, *aula* e *FP*).

Paralelamente, surgem constantes e variações teóricas, nas quais se articulam noções basilares, de quatro áreas científicas distintas, mas afins. Neste referencial sobressai uma influência anglófona, que incide no enquadramento da interacção verbal, de acordo com a preponderância da UM. Este predomínio da investigação realizada ocorre, talvez, porque, por um lado, o interesse sobre esta temática, no espaço e tempo explicitados, tenha sido despoletado inicialmente por *Castro*, investigador e docente daquela universidade. Ou, por outro lado, porque aí os estudos tendem a ser desenvolvidos individualmente. De facto, dos vinte e cinco relacionados com esta instituição, apenas um foi apresentado em co-autoria (o de *Castro, Vieira & Sousa, 1991*).

No que concerne ao tipo metodológico, pese embora o facto de ser o item mais esquecido pelos investigadores[2], demarcam-se também constantes e variações, de índole qualitativa. Mais precisamente, de tipo descritivo e etnometodológico, por vezes completadas por outras de cariz quantitativo,

> *"numa tentativa de complementaridade entre as abordagens [...]: 'Même si les méthodes qualitatives sont plus adéquates à décrire les fonctions, la description des fonctions peut être complétée par la mesure des formes' (Ferrão Tavares, 1988: 103)"* (em *Andrade, 1997: 148*).

Os *procedimentos metodológicos*, pelo contrário, são bastantes vezes referidos e discriminados. Designadamente, os que dizem respeito à análise dos dados, onde sobressai a análise de discurso.

Em relação aos objectivos que movem os autores não há dúvidas, segundo o que mencionam, de que as suas preferências recaem sobre finalidades descritivas, no sentido de compreender para diagnosticar e intervir na prática

[2] Relembro que só em onze estudos, sobretudo de académicos, foi possível recolher informação acerca deste aspecto.

profissional pessoal. Metodologicamente, esta opção é congruente com o tipo de investigação que desenvolvem e que pensam desenvolver. Isto porque, nas suas sugestões, em que expressam a intenção de dar continuidade aos trabalhos iniciados, apostam, acima de tudo, em conteúdos pouco, ou nada, descritos. Ora, tal é consonante com a abordagem investigativa em Didáctica, e, num sentido mais lato, com o próprio campo em que se visa compreender para intervir.

Ao aumento significativo de estudos a partir de 1996, que até 2002, inclusive, quase triplicou, corresponde uma maior diversidade na categoria profissional dos autores. Num reflexo de realidades recentes e crescentes ao nível da investigação científica, emergem, durante esta época, os DESP, os PCA e os PM, associando-se sobretudo à UA.

Em menos de metade dos estudos participam, igualmente, professores da escola, em formação inicial e/ou contínua. Neste caso, podem desempenhar cumulativamente as funções de orientador da prática pedagógica. Contudo, quer numa situação, quer noutra, a sua intervenção nas duas redes de produção do conhecimento em IVAL é diminuta. E, dificilmente assume contornos decisivos, visto que a responsabilidade sobre a investigação continua a pertencer quase exclusivamente aos académicos. Uma tendência que somente nos últimos anos começa a ser invertida (por exemplo, em *Alves, 2000d*).

– Quais são os contextos de circulação definidos para esta investigação?

Conjugando aquela informação com o facto de os formatos de publicitação dos estudos conferirem pouca visibilidade à investigação analisada, parece não ser abusivo afirmar que também as redes de circulação deste saber são restritas; dependem de ambas as filiações institucionais da IVAL (UA e UM).

Ainda que as publicações sejam em maior número, nem sempre se encontram facilmente acessíveis, isto é, o impacto dos estudos acaba por se restringir ao seu *locus* de produção. Deste modo, não é surpreendente que os autores justifiquem a realização da investigação invocando principalmente razões ligadas à prática profissional (pessoal).

– Quais são os contributos científicos que dela se podem derivar?

Da análise das imagens caleidoscópicas da IVAL resultam, entre outros, contributos (conceptuais, instrumentais e práticos) e implicações (na didáctica profissional) que retomam, quase na íntegra, os temas tipo dos objectos de análise. Portanto, de uma maneira geral, os vários estudos estão interligados por uma coesão e constância temática que se verifica ao longo das várias etapas do processo de investigação.

"Esta constatação situa-se, obviamente, num plano de generalização tendo em linha de conta os resultados das investigações produzidas nas suas constantes mais marcantes, pelo que nunca será de excluir a possibilidade da ocorrência de variações" (Coelho, 2001: 58-9).

A própria co-existência de variações atesta a já aludida complexidade do fenómeno estudado. Trata-se de versatilidades que são visíveis, por exemplo, nas flutuações de cada tema, no âmbito dos diferentes aspectos focados – objectos e categorias de análise, conceitos, resultados, sugestões de intervenção didáctica.

Quanto aos resultados, os investigadores portugueses não se limitam a corroborar saberes prévios, uma vez que vão, também, consolidando a esfera da IVAL com conhecimentos novos. Estes são introduzidos mediante nomenclatura ou significações próprias, como ilustram alguns dos termos revelados na rede de conceitos antes representada (ver figura 12). A esta terminologia específica os autores cujos trabalhos meta-analisei acrescentam, ainda, algumas conclusões inovadoras, para além de instrumentos de análise renovados que podem incluir categorias e tipologias inéditas.

À semelhança da metodologia, as implicações, materializadas à luz do tríptico didáctico (Alarcão, 1994), estão muito ausentes. Ou, pelo menos, dada a riqueza do objecto de estudo IVAL, não aparecem tanto quanto seria de esperar (e desejar). Por um lado, as implicações menos atendidas são as que remetem

para a intervenção didáctica. Nestes estudos, esta dimensão parece perder terreno para a produção de conhecimento em DL. Todavia, o facto de a grande maioria das propostas de intervenção didáctica incidir sobre estratégias, possibilita que esta observação seja, se não refutada, em todo o caso, atenuada. Indicia, por parte dos investigadores, uma vontade de resolver problemas ou situações problemáticas *do* e *no* contexto pedagógico. Dito de outro modo, indicia o desejo de intervir, sustentado num aprofundar de conhecimentos, consentâneo, como tenho vindo a apontar, com objectivos e metodologias de teor descritivo.

Por outro lado, as implicações mais atendidas remetem para a FP, sobretudo na investigação relacionada com a UA, e estão concentradas unicamente em três aspectos: conteúdos, estratégias e formatos de formação. Também nesta vertente se inferem traços aproximativos e distintivos, constantes e variações, quer entre a LM e a LE, quer entre as LE (o francês e o inglês, no contexto dos trabalhos estudados).

– Qual a evolução do conhecimento didáctico na investigação portuguesa em IVAL entre 1982 e 2002?

Em suma, e para terminar estas considerações retrospectivas, recupero, sintetizando, o carácter dominante deste campo didáctico português: se é verdade que existem sinergias, há, de igual modo, particularidades que se complementam, fruto de enfoques específicos, que diferentemente se reflectem e que começam a mudar. Por exemplo, de um interesse centrado no professor para uma atenção focada nos alunos. Ou, do privilégio da análise da IVAL de entre dissemelhantes (professor e alunos) para entre semelhantes (alunos).

A fertilidade dos terrenos em que estes investigadores se movem traduz-se na diversidade de contextos e de *corpora* que observam e analisam. Mas, quando os estudos são considerados em separado, paradoxalmente, deixam transparecer as respectivas limitações. Por isso, dado que o seu carácter é situado, os autores reconhecem que a dimensão interventiva, a acontecer, terá de ser local.

Perante esta natureza dinâmica, que impede a tessitura de generalizações, resta referir que tal não deveria, nem deverá, tão pouco, ser impeditivo de se ensaiarem, para estes estudos, outras repercussões.

1.2. REFLEXÕES PROSPECTIVAS

> "Em toda a parte, *o olho que vê* procura e encontra o tempo: a evolução, a formação, a história. Por trás do que está *concluído*, transparece, com excepcional evidência, o que está em evolução e em preparação." (Bakhtin, 1992: 247)

De um olhar retrospectivo, volto-me, agora, na direcção de um (breve) olhar prospectivo, sobre o campo português da IVAL, porque o interpreto, simultaneamente, enquanto aberto (a outros campos exteriores) e (internamente) em aberto, em evolução.

A mudança progressiva e recente que se tem operado no enfoque da IVAL tem sido acompanhada por uma outra mudança. Além de constituir um objecto de análise (que admite transformação, despontando *de* e *para* novas formas de interagir, como dá conta a interacção *on-line*), tem-se vindo a constituir enquanto instrumento analítico-metodológico. Uma ferramenta útil para investigar outros assuntos relevantes em DL. Exemplificando, e citando simplesmente dois dos temas divulgados por Alarcão *et al.* (2004) nos percursos que traçaram desta disciplina em Portugal, o desenvolvimento de:

- competências de aprendizagem, por exemplo, através de uma pedagogia para a autonomia;
- competências de linguagem, ao nível da leitura, da escrita, etc.

Esta dupla valência da interacção verbal, enquanto objecto de estudo e ferramenta metodológica, assegura, com certeza, a vitalidade dos novos trilhos que serão atravessados. Caminhos que poderão passar pelas sugestões deixadas pelos investigadores portugueses, e que ainda não foram seguidas, ou,

até, pelas que já o foram, como antes explicitei (ver Parte II). A título ilustrativo, apesar de, no meu entender, ser possível avançar com respostas para as perguntas identificadas por *Castro, Vieira & Sousa (1991: 355-6)*, consoante se proceda a uma análise macro da interacção,

– "*quais as relações entre linguagem e aprendizagem?*";

– "*que semelhanças/diferenças há entre a linguagem na aprendizagem e nos momentos de avaliação?*";

– "*como se recontextualiza, na aula, o discurso pedagógico?*";

ou a uma micro análise,

– "*que procedimentos legitimam e inviabilizam a introdução de novos tópicos na interacção?*";

– "*como se recriam universos de referência?*";

– "*como se actualiza o discurso anterior?*";

a partir destas questões continua a poder "*gerar-se um conjunto de hipóteses que, para além de orientarem novos estudos, suscitem igualmente a elaboração de planos de acção no âmbito de programas de formação de professores, posteriormente traduzidos em procedimentos didácticos particulares na sala de aula*" (*cf. idem, ibidem*).

Por sua vez, a manter-se o ritmo de produção da investigação nesta área, daqui a dez anos será decerto oportuno actualizar esta meta-análise com o intuito de compreender se e que alterações ocorreram. Um exercício interessante será ver de que forma a IVAL é definida nos novos estudos, posteriores a 2002, entre outros, nos de Cruz (2005) ou Melo (2006), actualmente constituídos e acessíveis.

Assim, acredito que não só se (re)descobrirão modos de estudar a IVAL, temática que evolui à medida que evoluem os contextos pedagógico-didácticos, como serão também criados modos de difundir o conhecimento, entretanto

produzido, recriando-o. Aliás, alguns destes modos foram já postos em prática, por exemplo, quer em encontros científicos como o da SPDLL[3], ou no referido XIV Colóquio da AFIRSE[4], quer em revistas como *Investigar em Educação*, da SPCE, ou no mais recente número da *Intercompreensão*[5].

1.3. REPERCUSSÕES PRESSENTIDAS

> "Não podemos ter a esperança de predizer o futuro, mas podemos influir nele. Na medida em que as predições determinantes não são possíveis, é provável que as visões de futuro, e até as utopias, desempenhem um papel importante nesta construção."
> (Prigogine, traduzido por Garcia e citado em Geraldi, 2004: 605)

Após as reflexões antecedentes, de síntese retrospectiva e prospectiva, tento, neste momento, prever que corolários, ou consequências, poderão advir desta meta-análise.

As prospecções mais evidentes em relação a este estudo prendem-se com intentos concretos que se perspectivam, a curto e médio prazo. A saber, na sequência da investigação de Alarcão *et al.* (2004), o Projecto "Didáctica de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal"[6]. Este trabalho apoia-se na metodologia de meta-análise qualitativa que desenvolvi, e rentabiliza todo o levantamento e análise dos estudos em IVAL que efectuei.

Está pensado, também, e no seguimento do registo do *meta-modelo de análise e exploração do conhecimento científico* (MAECC), preparar-se um livro

---

[3] O último decorreu em Faro, na Universidade do Algarve, no qual participei com a seguinte intervenção "Interacção verbal em aula de línguas: dialécticas em torno dos elementos teóricos, praxeológicos e utópicos de um tríptico didáctico" (cf. Cardoso & Alarcão, submetido a publicação).
[4] Onde apresentei a comunicação, decorrente deste trabalho, "Educação em línguas em contexto escolar: o que nos dizem os estudos portugueses em Didáctica sobre a interacção verbal?" (cf. Cardoso & Alarcão, no prelo).
[5] A única revista portuguesa de DL, que consagra o seu 13º número à *Comunicação electrónica em contextos de educação linguística – Teorias e Práticas*, e que toma como organizador o conceito de "tríptico didáctico" (Alarcão, 1994).
[6] Projecto em curso, financiado pela FCT; teve início em Outubro de 2006 e é coordenado por M. H. Araújo e Sá. A sua referência é a seguinte: POCI/CED/59777/2004.

que permita colmatar a falta de informação aferida, relativamente ao processo de realização de uma meta-análise qualitativa. A acompanhar esta publicação, poder-se-á facultar a base de dados relacional do meta-modelo de análise conceptualizado, que fica, assim, disponível para ser aplicado a outras áreas do conhecimento. No fundo, para que de futuro seja menos arriscado fazer este tipo de estudos (cf. Lima, 2003: 8), quer individualmente, quer em equipa.

Com efeito, construídos o meta-modelo de análise do conhecimento e o respectivo suporte informático, e uma vez aplicados e avaliados, estima-se que ambos possam sustentar trabalhos de investigação noutras áreas de saber e, eventualmente, adquirir novas funcionalidades. Isto é, percebido o seu vasto potencial, este não deverá ser ignorado, antes investido, para os projectar no interior e para o exterior deste campo particular onde foram desenvolvidos. Por isso, vão seguramente surgir mais estudos de meta-análise, virtualmente em qualquer domínio científico, tal como acontece já em alguns, embora sejam, estejam ou venham a ser efectivados, ao contrário deste, por uma equipa de investigadores. Entre os quais, no campo da Didáctica das Ciências (cf. Cachapuz *et al.*, 2005 ou Lopes *et al.*, 2005)[7] e no campo das Ciências da Saúde, Enfermagem (cf. Ramalho, 2005).

No que diz respeito ao trabalho exploratório que, por ora, se conclui, reconheço-lhe outros ecos suplementares, os quais passam por contactar os investigadores portugueses em IVAL, nomeadamente, para meta-analisar as suas publicações estrangeiras e estudar a questão da recepção desta meta-análise. Estas são duas limitações específicas que se podem apontar a este retrato descritivo-interpretativo.

Num outro plano, poder-se-ão conceber, implementar e avaliar módulos de FP de línguas, que, numa abordagem construtivo-reflexiva, tomem em consideração esta sistematização. Pretende-se co-construir modalidades de interacção pedagógica verbal, disseminando o conhecimento produzido e

[7] Ambos decorrentes do projecto POCTI/CED/45497/2002, "O Estado da Arte em Investigação em Educação em Ciência: um Estudo de Índole Meta-Analítica", que foi financiado pela FCT e coordenado por A. F. Cachapuz.

articulando-o com o ensino-aprendizagem de línguas e a FP em DL. Neste contexto, fará sentido publicar um glossário dos termos em IVAL, que sublinhe dos tópicos seleccionados os mais relevantes para a dimensão profissional.

Constato, pois, com muita satisfação, ao finalizar este estudo, ter sido ainda possível definir algumas novas metas. Metas de investigação, intervenção e (in)formação, que continuem a favorecer a compreensão dos processos de desenvolvimento do conhecimento didáctico, a nível nacional e internacional. Porque "o conhecimento progride […] pela capacidade de contextualizar e englobar" (Morin, 2001: 15), bem assim como, evolui também, pela capacidade de inovar e de meta-analisar.

Referências Bibliográficas

Corpus de análise e Bibliografia complementar citada

Corpus de Análise

ALMEIDA, C. *et al.* (1995). "Do processo de observação à reconstrução da interacção pedagógica: um projecto de formação de professores de língua estrangeira". Em I. ALARCÃO (Ed.), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional.* Aveiro: CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional), pp.89-106.

_____ (1999). "Da observação da interacção verbal à sua reconstrução num contexto de formação inicial". Em CD-ROM das *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na Formação - contributos inovadores.* Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, pp.97-104.

ALVES, C. (1999a). "Aspectos da avaliação na interacção verbal em contexto pedagógico". Em *Transversalidades, Gramática, Avaliação.* Lisboa: Associação de Professores de Português, pp.65-75.

_____ (1999b). "Como se fala na sala de aula? (para a análise da gestão da palavra)". Em *Palavras, nº 16.* Lisboa: Associação de Professores de Português / ESE de Lisboa, pp.43-50.

_____ (2000a). "A interacção verbal na aula de língua materna: actualização dos actos ilocutórios directivos". Em *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (realizado em 1998). Coimbra: Livraria Almedina, Vol. I, pp.325-333.

_____ (2000b). "A interacção verbal em contexto pedagógico". Em R. V. CASTRO & P. BARBOSA (Org.), *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (realizado em 1999). Braga: Associação Portuguesa de Linguística, Vol. I, pp.95-103.

_____ (2000c). *Como falam os professores? Contributos para o estudo da interacção verbal em contexto pedagógico.* Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado (não publicada).

_____ (2000d). "Como falam os professores (A interacção verbal em contexto pedagógico)". Em *Revista do Centro de Formação e Professores de Caminha e Vila Nova de Cerveira*, nº 1, pp.25-33.

_____ (2001a). "A avaliação na interacção verbal em contexto pedagógico". Em *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (realizado em 2000). Lisboa: A.P.L., pp.91-99.

_____ (2001b). "A interacção verbal numa aula de leitura". Em *Revista Palavras*, nº 20. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp.17-22.

_____ (2002a). "Aspectos da ilocução na interacção verbal em contexto pedagógico". Em *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1). Braga: CIEd - Universidade do Minho, pp.147-168.

_____ (2002b). "As interrogativas na interacção verbal em contexto pedagógico". Em *Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*, 4º Vol.

_____ (2002c). "A suspensão de enunciado - usos e funções na interacção verbal na sala de aula". Em *Actas do XVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: A. P.L., pp.31-37.

ANDRADE, A. I. (1997). *Processos de Interacção Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento (não publicada).

_____ (1999). "Práticas didácticas de recurso à língua materna: invariantes e especificidades de sala de aula". Em F. VIEIRA *et al.* (Org.), *Actas do I Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho, Departamento de Metodologias de Educação, Instituto de Educação e Psicologia, pp.135-154.

_____ (2000). "Análise das práticas bilingues na sala de aula dos professores de francês língua estrangeira. Algumas implicações na formação de professores". Em M. H. ARAÚJO E SÁ (Org.), *Investigação em Didáctica e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, pp.55-74.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (1994a). "A interacção verbal em aula de línguas: uma proposta de categorização didáctica". Em *Intercompreensão*, nº 4. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, pp.85-106.

_____ (2002). *Processos de interacção verbal em aula de línguas: observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação. Colecção Temas de Investigação, nº 21.

ARAÚJO E SÁ, M. H. (1996). *Processos de Interacção 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).

_____ (2000). "Percursos em Didáctica das Línguas - da observação da interacção pedagógica às propostas de formação profissional". Em M. H. ARAÚJO E SÁ (Org.), *Investigação em Didáctica e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, pp.119-142.

BENTO, T. (2000). *Marcas de poder, de cortesia e de envolvimento interpessoal no discurso de professores native speakers em sala de aula*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado (não publicada).

_____ (2002). "O modelo *Speaking* revisitado: uma interpretação do modelo na análise de uma situação de comunicação em sala de aula". Em Revista ESES (Escola Superior de Educação de Santarém), nº 11. Lisboa: Edições Colibri, pp.165-188.

BENTO, T. & FERRÃO TAVARES, C. (2001). "Marcas de afecto no discurso de professores native speakers em sala de aula". Em *Intercompreensão, nº 9. Edições Colibri/ Escola Superior de Educação de Santarém*, pp.129-151.

CASTRO, R. V. (1985). "Para uma análise das interacções verbais na comunicação pedagógica". Em *O ensino*. Braga (1987), pp.279-286.

_____ (1987). *Aspectos da Interacção Verbal em Contexto Pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra*. Universidade de Lisboa: Dissertação de Mestrado.

_____ (1989). "A aula de português: um contexto especializado de comunicação". Em F. SEQUEIRA, R. V. CASTRO & M. L. SOUSA (Org.), *O ensino-aprendizagem do português. Teorias e práticas*. Braga: Universidade do Minho, pp.13-29.

_____ (1991). *Aspectos da Interacção Verbal em Contexto Pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte. Colecção Biblioteca do Educador, nº 128.

_____ (1998a). "A interacção verbal em contexto pedagógico. Algumas categorias de análise". Em R. V. CASTRO & M. L. SOUSA, *Entre linhas paralelas - estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus, pp.189-222.

_____ (1998b). "A tomada da palavra na interacção verbal: contributos para a sua análise". Em R. V. CASTRO & M. L. SOUSA, *Entre linhas paralelas - estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus, pp.243-252.

CASTRO, R. V., VIEIRA, F. & SOUSA, M. L. (1991). "A interacção verbal em contexto pedagógico: perspectivas de análise". Em *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, pp.343-357.

COELHO, M. V. (2001). *Aspectos da interacção verbal na leitura de literatura na escola. Formas e contextos de realização da autonomia discursiva dos alunos.* Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado (não publicada).

GOMES, R. B. (2002). *A interacção verbal entre semelhantes em contexto pedagógico.* Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado (não publicada).

GONÇALVES, R. E. (1996). *Interacção Verbal e Iniciativa do Aluno - Formação Reflexiva do Professor de Inglês.* Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado (não publicada).

_____ (1999). "Interacção verbal e iniciativa do aluno formação reflexiva". Em CD-ROM das *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na Formação - contributos inovadores.* Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, pp.132-136.

MOREIRA, G. (1990). *English for teachers. A study in language needs of future teachers of English.* Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado (não publicada).

MOREIRA, M. A. (1997). "Funções da interacção verbal em contexto pedagógico". Em *COMMUNICARE, Revista de Comunicação, nº 2.* Porto: APECDA, pp.17-24.

RAMOS, M. A. (1996). *O discurso pragmático do professor de inglês. A expressão linguística do controlo.* Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado (não publicada).

SOUSA, M. L. (1989). *A interpretação de textos nas aulas de português: aspectos pedagógicos-comunicativos e interactivos.* Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado.

_____ (1993). *A interpretação de textos nas aulas de português.* Rio Tinto: Edições Asa, Clube do Professor. Colecção Horizontes da Didáctica, nº 7.

_____ (1998a). "Da leitura em interacção à leitura como interacção". Em R. V. CASTRO & M. L. SOUSA, *Entre linhas paralelas - estudos sobre o português nas escolas.* Braga: Angelus Novus, pp.71-127.

_____ (1998b). "Contributos para a caracterização do discurso pedagógico na aula de Português". Em R. V. CASTRO & M. L. SOUSA, *Entre linhas paralelas - estudos sobre o português nas escolas.* Braga: Angelus Novus, pp.223-241.

VIEIRA, F. (1988a). *Interacção verbal e negociação do saber na aula de língua estrangeira.* Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado (não publicada).

_____ (1988b). "Interacção verbal e aprendizagem na aula de língua estrangeira". Em *Actas do 1º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino.* Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, pp.503-516.

_____ (1992). "Eu sei, tu sabes, nós sabemos? A negociação do saber na aula de língua estrangeira". Em *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas, nº 2.* Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, pp.23-42.

Bibliografia Complementar Citada

ABRANTES, M. (1996). *A clareza das instruções no discurso do professor de Inglês – uma perspectiva de reflexão sobre a praxis*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado (não publicada).

ALARCÃO, I. (1991). "A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades". Em I. MARTINS *et al.* (Eds.), *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.299-311.

_____ (1994). "A didáctica curricular na formação de professores". Em A. ESTRELA & J. FERREIRA (Org.), *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas – Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation*. Lisboa: AFIRSE/AIPELF, pp.723-732.

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

_____ (1999). "Interacções em Didáctica das Línguas". Em F. VIEIRA *et al.* (Org.), *Educação em Línguas Estrangeiras – investigação, formação, ensino, Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia – Departamento de Metodologias da Educação, pp.15-30.

_____ (2001). "Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação". Em I. ALARCÃO (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp.135-144.

_____ (2003). "Revisitando «fantasmas, sonhos, realidades»". Em A. NETO *et al.* (Orgs.), *Didácticas e Metodologias de Educação. Percursos e Desafios*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.29-37.

ALARCÃO, I., COSTA, N. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (1999). "The role of subject didactics in teacher education. The case of the Department of Didactics

and Educational Technology at the University of Aveiro, Portugal". Em B. HUDSON *et al.*, *Didaktik/Fachdidaktik as Science(s) of the Teaching Profession*, TNTEE Publications, vol. 2, nº 1, pp.227-236.

ALARCÃO, I. *et al.* (2004). "Percursos de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal". Em A. FERREIRA (Ed.), *Investigar em Educação*, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, SPCE, nº 3, pp.235-302.

ALMEIDA, C. (2001). *A negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa do Francês Língua Estrangeira – Contributos de um estudo baseado em tarefas de aprendizagem*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado (não publicada).

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (1994b). "Para uma integração dos discursos da didáctica". Em *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (1 e 2). Braga: Universidade do Minho, pp.81-93.

ARAÚJO E SÁ, M. H. (2005). *Relatório da disciplina Comunicação em Sala de Aula – Mestrado e Curso de Formação Especializada em Didáctica de Línguas*. Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (documento policopiado).

ARAÚJO E SÁ, M. H. & ALARCÃO, I. (2001). "Das intenções às práticas: desafios colocados aos programas de pós-graduação para dinamizar uma cultura de colaboração entre actores e autores do conhecimento e das práticas". Em *Anais do I Seminário Internacional de Educação*. Brasil: Paraná – Cianorte, pp.1107-1111.

AUSUBEL, D. *et al.* (2ª edição: 1968). *Educational Psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

BAKHTIN, M. (1979; tradução: 1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BARDIN, L. (1977; tradução, 3ª edição: 1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BISQUERRA, R. (1989; 2ª edição: 1996). *Métodos de investigación educativa: guia práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac. Colección educación y enseñanza.

CACHAPUZ, A. F. (Coord.) (2005). *The state of the art in Science Education Research*. Proceedings of the International Seminar. Universidade de Aveiro: CIDTFF.

CANHA, M. B. (2001). *Investigação em Didáctica e Prática Docente. A recente pesquisa em Didáctica das Línguas Estrangeiras em Portugal e o impacto dos estudos em Didáctica do Inglês Língua Estrangeira – a perspectiva dos seus autores*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado (não publicada).

_____ (em curso). *Investigação em Didáctica e Prática Docente em Busca de Diálogos de Coerência*. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento.

CANHA, M. B. & ALARCÃO, I. (2003). "A recente investigação em Didáctica das Línguas Estrangeiras em Portugal – sinais de mutação paradigmática". Em A. NETO *et al.* (Org.), *Didácticas e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios*. Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação, pp.507-513.

CARDOSO, T. (2004). "Interacção verbal na sala de aula: quatro estudos portugueses em didáctica de línguas". Em A. MARCO *et al.* (Eds.), *Actas do VII Congreso Internacional da la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, Tomo II, pp.277-286.

_____ (2005). "Interacção verbal em aula de línguas: vinte anos de investigação em Portugal". Em *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interacção*. Brasil: UNISINOS.

CARDOSO, T. & ALARCÃO, I. (no prelo). “Educação em línguas em contexto escolar: o que nos dizem os estudos portugueses em Didáctica sobre a interacção verbal?”. Em *Actas do XIV Colóquio da AFIRSE/AIPELF*.

_____ (submetido a publicação). “Interacção verbal em aula de línguas: dialécticas em torno dos elementos teóricos, praxeológicos e utópicos de um tríptico didáctico”. Em *Actas do II Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas*.

CASTELEIRO, J. M. (Coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

CHAUMIER, J. (tradução: 1971). *As Técnicas Documentais*. Publicações Europa-América: Colecção Saber, nº 72.

CHEN, P. (1976). “The Entity-Relationship Model – Toward a Unified View of Data”. Em *Transactions on Database Systems*, Vol. 1, No. 1. MIT: ACM, pp.9-36.

COOK, T. *et al.* (1994). *Meta-analysis for explanation: a casebook*. New York: Russel Sage Foundation.

COSTA, N. & ALARCÃO, I. (2001). “A Pós-graduação na Universidade de Aveiro na área da formação de professores: passado, presente e futuro”. Em *Anais do I Seminário Internacional de Educação*. Brasil: Paraná – Cianorte, pp.437-440.

CRUZ, M. (2005). *O cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue*. Universidade de Aveiro: Dissertação de mestrado (não publicada).

DE BONO, E. (2004). *How to have a beautiful mind*. London: Vermilion.

DIAS DE FIGUEIREDO, A. (2002). “Redes e Educação: a surpreendente riqueza de um conceito”. Em *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.

DICKSON, R. (1999). “Systematic reviews”. Em S. HAMER & G. COLLINSON (Eds.), *Achieving Evidence-Based Practice. A Handbook for Practitioners*. London: Baillière Tindall & Royal College of Nursing, pp.41-60.

GALISSON, R. & COSTE, D. (Dirs.) (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.

GERALDI, J. W. (2004). “Pelos caminhos e descaminhos dos métodos”. Em *Educação & Sociedade*, vol. 25, nº 87. Campinas, pp.601-610.

GRÁCIO, M. G. (2002). *A dimensão interpessoal na interacção supervisiva*: *estudo de caso em contexto de estágio integrado*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado (não publicada).

JONES, M. L. (2004). “Application of systematic review methods to qualitative research: practical issues”. Em *Methodological Issues in Nursing Research*, Journal of Advanced Nursing, 48 (3). Blackwell Publishing, pp.271-8.

DE LANDHEERE, V. & DE LANDHEERE, G. (1976). *Definir os objectivos da educação*. Lisboa: Moraes Editores.

LIMA, L. (2003). “Editorial”. Em L. Lima (Ed.), *Investigar em Educação*, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, SPCE, nº 2, pp.8-11.

LINCOLN, Y. & GUBA, E. (1994; 2ª edição: 2000). “Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences”. Em N. DENZIN & Y. LINCOLN (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, pp.163-188.

LOPES, J. B. *et al.* (2005). “Epistemologia da Didáctica das Ciências: um estudo sobre o estado da arte da investigação”. Em *Enseñanza de las Ciencias*, número extra. Granada: VII Congresso Internacional en la Didáctica de las Ciencias – Educación científica para la ciudadanía.

MARTINS, C. (2001). “Meta-análise”. Em E. FERNANDES & L. ALMEIDA (Eds.), *Métodos e Técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp.233-261.

MARTINS, G. (2001). *The Cinderella Skill – o Processo de Escrita Colaborativa do Texto Argumentativo em alunos de Inglês, no Ensino Secundário*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado (não publicada).

MELO, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento (não publicada).

MOREIRA, M. A. (2004). *A Investigação-acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-) Construção de Conhecimento Profissional*. Universidade do Minho: Tese de Doutoramento (não publicada).

MORIN, E. (tradução, 1ª edição: 1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget. Colecção Epistemologia e Sociedade

MORIN, E. (tradução, 5ª edição: 2001). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

NOGUEIRA, C. (2001). “Análise do Discurso”. Em E. FERNANDES & L. ALMEIDA (Eds.), *Métodos e Técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp.15-48.

NORRIS, J. & ORTEGA, L. (2000). “Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis”. Em A. GUIORA (Ed.), *Language Learning*, A Journal of Research in Language Studies, 50:3. University of Michigan: Blackwell Publishers, pp.417-528.

NÓVOA, A. (2002). “Nota introdutória”. Em A. PROST *et al.*, *Espaços de Educação. Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.9-14.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores. Formação Contínua.

PEDRO, E.R. (1982; 2ª edição: 1992). *O Discurso na Aula – uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho. Colecção Universitária, Série Linguística.

PEDROSA DE JESUS, M. H. (1987). *A descriptive study of some science teachers questioning practices*. University of East Anglia: Dissertação de Mestrado (não publicada).

PEDROSA DE JESUS, M. H. (1991). *An investigation of pupil’s questions in science teaching*. University of East Anglia: Tese de Doutoramento (não publicada).

PIMENTEL, A. (2001). “O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica”. Em *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, nº 114. São Paulo: Editora Autores Associados, pp.179-195.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1995; tradução: 1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. Colecção Trajectos.

RAMALHO, A. (2005). *Manual Redacção de Estudos e Projectos de Revisão Sistemática com e sem Metanálise*. Coimbra: FORMASAU (Formação e Saúde).

RENOUF, A. (1997). “Teaching Corpus Linguistic to Teachers of English”. Em *Teaching and Language Corpora*. London: Longman, pp.255-266.

REUTER, Y. (1995). “Vers une synthèse: réflexions et propositions”. Em J.-L. CHISS, J. DAVID & Y. REUTER (Orgs.), *Didactique du Français. État d’une Discipline*. Paris: Éditions Nathan, pp.243-261.

RAMOS, E. (Coord.) (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, B. S. (1987; 13ª edição: 2002). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento. Colecção Histórias & Ideias, nº 1.

SCHMIDT, A. (em curso). *A Dimensão Afectiva no processo de ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras: um estudo no contexto das aulas de Alemão no ensino secundário português*. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento.

TAVARES, J. & BRZEZINSKI, Í. (1999). *Construção do conhecimento profissional: um novo paradigma científico e de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

THOMAS, G. & PRING, R. (Eds.) (2004). *Evidence-Based Practice in Education*. Berkshire: Open University Press. Series Conducting Educational Research, nr 2.

TRIPP, D.H. (1989). “Collaborative Research: Definitions and an Educational Agenda”. Em M.G. WODLINGER (Ed.), *Collaborative Action*

Research in Canadian Teacher Education. Nissiping University College: Faculty of Education, pp.16-19.

VAN DER MAREN, J.-M. (2ª edição: 1996). *Méthodes de Recherche pour l'Éducation*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira. Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.

VILELA, A. P. (1995). *Um Contributo para a Inovação. A relação das interacções verbais no acto de ensinar e a reforma curricular*. Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado (não publicada).

WALSCH, N. D. (tradução: 2004). *O Deus de Amanhã*. Lisboa: Sinais de Fogo. Colecção Outro Olhar.

ANEXOS

Anexo 1

Carta dos Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro
(enviada a todas as Universidades públicas portuguesas)

Exmos. Senhores,

Uma aluna de doutoramento desta Universidade, necessita de informação (lista de bibliografia completa) acerca das teses de mestrado e doutoramento bem como das publicações (livros e artigos científicos editados em Portugal), apresentados nessa instituição, relativamente ao tema **"Interacção verbal em didáctica de línguas: meta-análise dos estudos realizados em Portugal entre 1982 e 2002. Contributos para a aprendizagem de línguas e formação de professores"**, pelo que agradece resposta, com a urgência possível, para os seguintes e-mails:

Mediateca@doc.ua.pt

tcardoso@dte.ua.pt

Além do tema referido interessam-nos também publicações e teses que mencionem as seguintes áreas:

- **Interacção verbal em aula de línguas**
- **Discurso em aula de línguas**
- **Interacção verbal e didáctica de línguas**

Agradece-se resposta sobre a viabilidade de fornecimento da informação solicitada.

Antecipadamente grata, apresento os nossos melhores cumprimentos,

A Directora dos Serviços,

Laura Oliva Correia Lemos

Anexo 2

Exemplo de carta enviada aos investigadores portugueses em IVAL

Aveiro, 28 de Outubro de 2003

Exma. Dra. Carla Aires Alves,

Sou Teresa Cardoso, bolseira da F.C.T., a realizar um doutoramento na Universidade de Aveiro, sob a orientação científica da Professora Doutora Isabel Alarcão. O meu projecto de trabalho intitula-se "Interacção Verbal em Didáctica de Línguas: Meta-Análise dos Estudos Realizados em Portugal entre 1982 e 2002. Contributos para a aprendizagem de línguas e formação de professores". Tendo já realizado pesquisa bibliográfica sobre o tema, constatei que V. Exª é uma investigadora de referência nesta área. Como tal, incluí, no meu corpus de análise, a sua tese de mestrado *Como falam os professores? Contributos para o estudo da interacção verbal em contexto pedagógico*, e os seguintes artigos:

- "A interacção verbal na aula de língua materna: actualização dos actos ilocutórios directivos" (in *Didáctica da Língua e da Literatura – Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura (vol.I)*; Coimbra, Livraria Almedina, 1998);
- "Como se fala na sala de aula? (para a análise da gestão da palavra)" (in *Palavras*, nº16, Outono de 1999; E.S.E. de Lisboa, Associação de Professores de Português. pp.43-50);
- "A interacção verbal em contexto pedagógico" (in *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (vol.I)*; Braga, Associação Portuguesa de Linguística, 2000);
- e, "Aspectos da ilocução na interacção verbal em contexto pedagógico" (in *Revista Portuguesa de Educação*, vol.15, nº1, 2002. pp.147-168).

Uma vez que nem sempre todas as publicações (artigos, livros, monografias, teses) se encontram catalogadas nos directórios das bibliotecas, e com a preocupação de ser o mais rigorosa possível na constituição do corpus, atrevo-me a solicitar-lhe o favor de me facultar outras referências (e também, se possível, os próprios textos) das suas publicações, caso existam.

Agradeço desde já a sua colaboração e o tempo disponibilizado.
Aguardando uma resposta, despeço-me com os melhores cumprimentos,

Teresa Cardoso.

tcardoso@dte.ua.pt

Tel.: 234 372 432
Fax: 234 370 219

L.A.L.E. – D.D.T.E. – U.A.
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro

Anexo 3

Quadro-síntese de contextualização dos estudos portugueses meta-analisados em IVAL

IDENTIFICAÇÃO **autor – data**	**OBJECTOS** **enfoques**	***CORPORA*** **línguas – níveis de escolaridade/formação**
Castro (1985)	Discurso da aula	PLM
Castro (1987)	Discurso da aula	(2526 unidades discursivas) PLM
Vieira (1988a)	Comunicação – aspectos verbais	(208 sequências) ILE
Vieira (1988b)	Comunicação – dimensão negociativa	ILE
Castro (1989)	Comunicação – aspectos contexto especializado	PLM
Sousa (1989)	Discurso do professor – interpretação de textos	PLM
G. Moreira (1990)	FP – language needs of future teachers of English	ILE – formação inicial
Castro (1991)	Discurso da aula	(2526 unidades discursivas) PLM
Castro, Vieira & Sousa (1991)	Comunicação – contexto pedagógico	PLM/ILE
Vieira (1992)	Interacção verbal – negociação do saber	ILE
Sousa (1993)	Discurso do professor – interpretação de textos	PLM
Andrade & Araújo e Sá (1994a)	Discurso da aula	FLE – 3º Ciclo (7º ano)
Almeida *et al.* (1995)	Aula (FP) – interacção pedagógica	FLE – formação inicial e contínua
Araújo e Sá (1996)	Interacção verbal – TAS	(74 aulas) FLE – 3º Ciclo (7º ano)
Gonçalves (1996)	Discurso da aula (FP) – discurso pedagógico	ILE – formação inicial
Ramos (1996)	Discurso da aula – controlo em situação	ILE – 3º Ciclo (9º ano) e Secundário (10º ano)
Andrade (1997)	Comunicação – aspectos contexto especializado	(74 aulas) FLE – 3º Ciclo (7º ano)
M. A. Moreira (1997)	Interacção verbal – funções	LM/LE
Castro (1998a)	Interacção verbal – categorias de análise	PLM
Castro (1998b)	Gestão da palavra – sobreposição de enunciados	(115 unidades discursivas simultâneas) PLM – Secundário
Sousa (1998a)	Interacção verbal – leitura e interpretação de textos	PLM
Sousa (1998b)	Discurso do professor – instanciação simples	(2 aulas) PLM – 3º Ciclo (8º ano)
Almeida *et al.* (1999)	Aula (FP) – interacção verbal	FLE – formação inicial
Alves (1999a)	Discurso do professor – avaliação	(2 aulas) PLM – 2º Ciclo
Alves (1999b)	Gestão da palavra	(2 aulas) PLM – 2º Ciclo
Andrade (1999)	Interacção verbal – professor	(74 aulas) FLE – 3º Ciclo (7º ano)
Gonçalves (1999)	Interacção verbal (FP) – formação reflexiva	ILE – formação inicial
Alves (2000a)	Discurso do professor – actos ilocutórios directivos	(2 aulas) PLM – 2º Ciclo
Alves (2000b)	Relação pedagógica – princípio de enquadramento	(2 aulas) PLM – 2º Ciclo
Alves (2000c)	Interacção verbal – professor	PLM
Alves (2000d)	Interacção verbal – professor	(1 aula) PLM – 2º Ciclo (5º ano)
Andrade (2000)	Discurso do professor – mudanças de língua	(74 aulas) FLE – 3º Ciclo (7º ano)
Araújo e Sá (2000)	Interacção verbal (FP) – TAS	FLE – formação inicial
Bento (2000)	Discurso do professor – envolvimento interpessoal, cortesia, poder	(episódios de 14 aulas) ILE – Ensino Superior
Alves (2001a)	Discurso do professor – enunciados avaliativos	PLM
Alves (2001b)	Discurso do professor – avaliação	(1 aula) PLM – 2º Ciclo (6º ano)
Bento & Ferrão Tavares (2001)	Discurso do professor – afecto	(5 episódios de 3 aulas) FLE – Ensino Superior
Coelho (2001)	Interacção verbal – leitura e interpretação de textos	PLM – Secundário (10º e 12º anos)
Alves (2002a)	Interacção verbal – professor	(3 aulas) PLM – 2º Ciclo
Alves (2002b)	Interacção verbal – interrogativas (do professor)	(4 aulas) PLM – 2º Ciclo
Alves (2002c)	Interacção verbal – suspensão de enunciado	(3 aulas) PLM – 2º Ciclo
Andrade & Araújo e Sá (2002)	Aula (FP) – discurso pedagógico	FLE – formação inicial
Bento (2002)	Comunicação – modelo *speaking*	(sequências de 1 aula) FLE – Ensino Superior
Gomes (2002)	Interacção verbal – alunos (4 grupos)	(2276 enunciados de alunos) PLM – Secundário (11º ano)

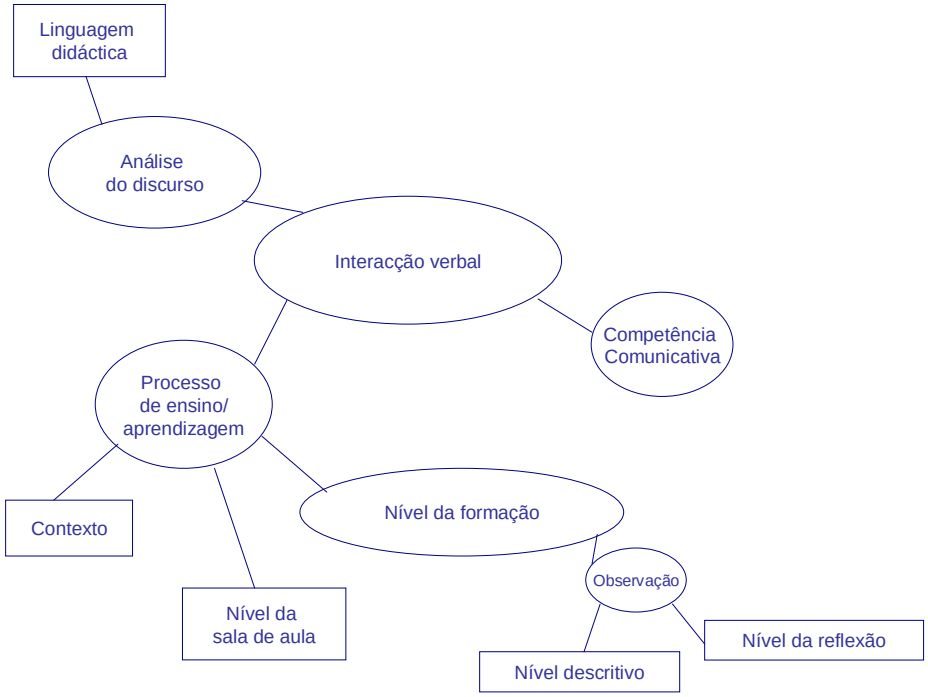
QUADRO-SÍNTESE de CONTEXTUALIZAÇÃO dos ESTUDOS PORTUGUESES META-ANALISADOS em IVAL

Anexo 4

Exemplo de mapas conceptuais elaborados a partir da meta-análise de dois estudos portugueses em IVAL

Neste anexo apresentam-se dois exemplos de mapas conceptuais, elucidativos de algumas conexões que foi possível inferir a partir da leitura, análise e interpretação de dois estudos do *corpus*: *Almeida et al. (1995)* e *Alves (2001)*.

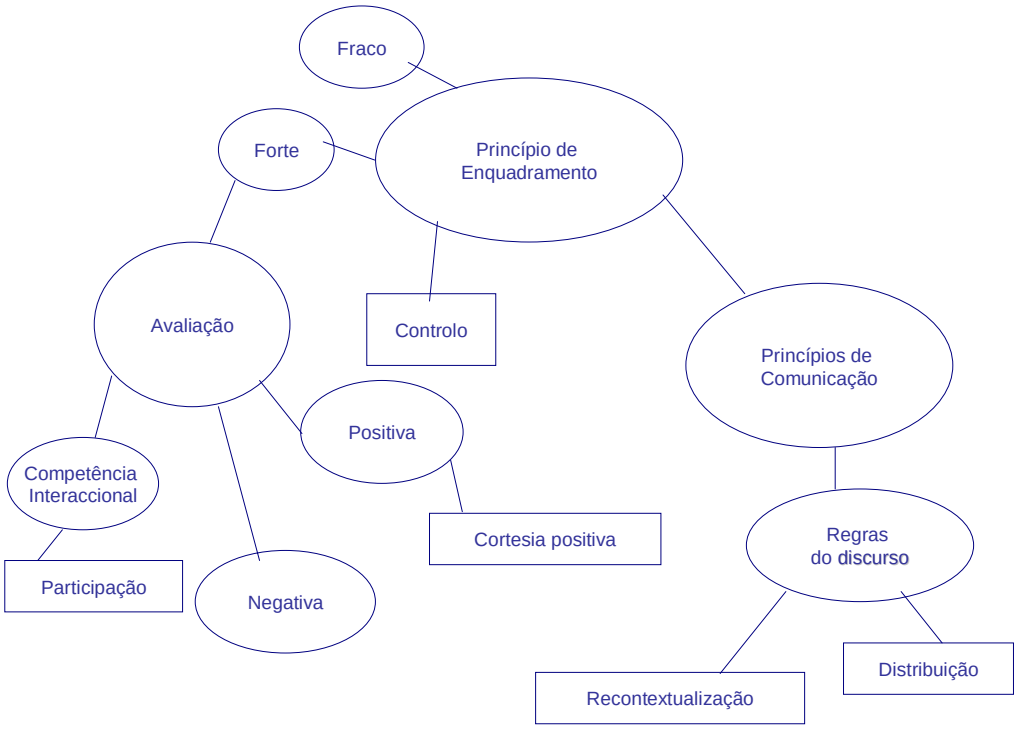
Segue-se, a cada um deles, a transcrição do respectivo resumo explicativo, resultante de uma análise exploratória anterior (Cardoso, 2005), que permite não só contextualizá-los, como ainda dar conta do processo meta-analítico. Processo, no qual, recordo, foi elaborado um mapa conceptual por estudo, à excepção de 6 (cf. II.4.1.). Ou seja, ao todo desenhei 38 mapas, cuja síntese configurei no *mapa conceptual do campo didáctico em IVAL* (ver figura 13).



Mapa conceptual 1 – Mapa elaborado a partir da análise do estudo de *Almeida et al. (1995)*

"No primeiro exemplo […], é perceptível a inter-relação entre as noções de *análise do discurso* (na linha de Chaudron, 1988, citado no referido estudo [*Almeida et al., 1995*]), *processo de ensino-aprendizagem*, *competência comunicativa* (também citada no mesmo estudo, por referência a Andrade &

Araújo e Sá, 1992 e 1994; Vieira & Moreira, 1993) e *interacção verbal*. Trata-se de um estudo em que se pretende analisar a interacção pedagógica, tema a desenvolver e investir no âmbito da formação de professores (cf. vertente formativa da investigação em DL), com o objectivo de promover a eficácia do discurso pedagógico no contexto particular da aula de Francês LE. Deste modo, abordam-se questões não só ao nível da sala de aula (de línguas), mas também ao nível da formação (de professores de línguas), em que se persegue, por um lado, a dimensão criativa da didáctica (cf. produção de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem) e, por outro, a dimensão interventiva da didáctica (cf. intervenção ao nível micro da sala de aula […] e, idealmente, ao nível macro da sociedade)."



Mapa conceptual 2 – Mapa elaborado a partir da análise do estudo de *Alves (2001)*

"No segundo exemplo […], são focalizados três conceitos, que se podem agrupar segundo uma hierarquia decrescente de abrangência – *princípios de comunicação* > *princípio de enquadramento* (na acepção de Bernstein, 1981,

citado no estudo [*Alves (2001)*]) > *avaliação* (de acordo com Domingos et al., 1986, igualmente citado no estudo) – e em torno dos quais se pode vislumbrar uma teia de relações. Estas, sugeridas pela leitura do estudo em causa, têm como pano de fundo a interacção verbal (implicitamente presente em torno de todos estes conceitos, mas explicitada na competência interaccional). Ao mesmo nível do princípio de enquadramento são ainda chamadas para a discussão do tema 'discurso do professor/enunciados avaliativos' duas *regras do discurso* – recontextualização e distribuição – com o objectivo específico de compreender que estratégias linguísticas a avaliação mobiliza e em que domínios incide.

Através destes dois exemplos atesta-se o potencial inscrito em cada matriz conceptual, corroborando a afirmação de ALVES que, num estudo posterior (2002[*c*]), nos diz que «a conversação não pode ser concebida como uma simples soma de produtos linguísticos mas antes como um processo e uma interacção social, psicológica e linguística que possui uma estrutura interna passível de ser analisada (cf. Férnandez, 1998: 164)» (p.31)."

Anexo 5

Exemplo de dispositivos analítico-categoriais
(cf. *Coelho, 2001* e *Gomes, 2002*)

QUADRO 2 - ESTRUTURA DE CLASSIFICAÇÃO DOS EIA (Enunciados Indiciadores de Autonomia) DE ACORDO COM AS CARACTERÍSTICAS DOS ENUNCIADOS DOS ALUNOS E DO DISCURSO ANTERIOR (Coelho, 2001: 123)

<table>
<tr><td colspan="2">GRAUS DE INCIAÇÃO
NÍVEIS/SUBNÍVEIS DE CLASSIFICAÇÃO</td><td colspan="3">1
GRAU SUPERIOR</td><td colspan="2">2
GRAU MÉDIO</td><td colspan="3">3
GRAU INFERIOR</td></tr>
<tr><td rowspan="2">ENUNCIADO DO ALUNO</td><td>ACTOS PEDAGÓGICO-COMUNICATIVOS</td><td colspan="3">Inf/Av</td><td colspan="2">Sol</td><td colspan="3">Inf</td></tr>
<tr><td>MOVIMENTOS INTERACTIVOS</td><td colspan="3">A</td><td>A</td><td>R/A</td><td colspan="3">R [ou A]*</td></tr>
<tr><td rowspan="2">DISCURSO ANTERIOR</td><td>ACTOS PEDAGÓGICO-COMUNICATIVOS</td><td>Av</td><td colspan="2">Inf</td><td>(Inf)</td><td>(Sol)</td><td>SA</td><td>SI</td><td>SIA</td></tr>
<tr><td>LOCUTORES</td><td>P</td><td>P</td><td>Al</td><td>(P)</td><td>(P)</td><td>(P)</td><td>(P)</td><td>(P)</td></tr>
</table>

* Será A quando o acto de Informação se exerce na ausência de uma Solicitação (SA); A ou R quando será esse acto se reporta a uma Solicitação indefinida quanto ao tópico (SI); R sempre que tal acto se refere a uma Solicitação de informação adicional (SIA).

QUADRO 3 - CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO DOS EIA SEGUNDO NÍVEIS/SUBNÍVEIS E GRAUS DE INDICIAÇÃO (idem: 125)

NÍVEIS/ SUBNÍVEIS / GRAUS	ACTOS PEDAGÓGICO-COMUNICATIVOS	DISCURSO ANTERIOR		MOMENTOS INTERACTIVOS	CATEGORIAS ESPECÍFICAS	ÍNDICE
		ACTOS PEDAGÓGICO-COMUNICATIVOS	LOCUTORES			
1 GRAU SUPERIOR	Inf/Av 1	Av 1.1	P 1.1.1	A 1	Inf/Av#Av(P)-A	4.2.1
		Inf 1.2	P 1.2.1	A 1	Inf/Av#Inf(Al)-(A)	4.4.1
			Al 1.2.2	A 1	Inf/Av#Inf(P)-A	4.4.2
2 GRAU MÉDIO	Sol 2	(Inf) 2.1	(P) 2.1.1	A 1	Sol-A	7.2.1
		(Sol) 2.2	(P) 2.2.1	R/A 2	Sol-R/A	8.4.1
3 GRAU INFERIOR	Inf 3	SA 3.1	(P) 3.1.1	A 1	Inf#SA-A	10.2.1
		SI 3.2	(P) 3.2.1	A ou R 1 ou 3	Inf#SI-A/R	10.4.1 ou 12.4.1
		SAI 3.3	(P) 3.3.1	R 3	Inf#SIA-R	12.6.1

Quadro 15 – Objectivos e actividades verbais em interacção na aula de língua

Objectivo geral	Actividade específica
Descrever / Especificar	- Descrição de um objecto para identificação - Descrição de um lugar e explicação da sua importância - Descrição de sequências de ilustrações
Interpretar / Apresentar	- Interpretação de relatos acerca do processo (através de diagramas). Exposição de pontos de vista relevantes através de outros relatos - Interpretação de relatos de experiências - Apresentação das estratégias aos outros
Instruir / Orientar	- Interpretação prática de papéis no processo. Instrução do aluno sobre o modo de acção na actividade - Construção de um produto resultante de uma sequência de instruções - Orientar outros sobre o modo de atingir o objectivo sem recurso à experimentação
Informar	- Informar os outros acerca de um assunto lido e explicação do seu interesse - Transmitir opiniões acerca de um livro seleccionado e explicar o seu interesse - Relatar os resultados de uma experiência
Narrar	- Interpretação de uma história, recontando-a a outros - Narração e interpretação de um episódio divertido da experiência pessoal - Contar uma história baseada numa sequência de ilustrações
Arguir / Persuadir	- Explicação da escolha – argumento / justificação do ponto de vista - Interpretação da oposição ao argumento, fundamentação dos aspectos principais e explicação dos pontos de vista
Colaborar / Discutir de forma organizada	- Interpretação e apresentação dos elementos necessários para decidir sobre a acção proposta - Interpretação e discussão inclusivamente quando o argumento é consensual - Interpretação e discussão dos pressupostos da unanimidade consensual
Formular hipóteses / Teorizar	- Teorização das causas possíveis de uma descoberta experimental - Apresentação de hipóteses acerca das características de um determinado objecto e realização de um esquema

(Gorman, 1993: 129 em *Gomes, 2002: 78*)

Quadro 18 – Actos ilocutórios e funções em contexto pedagógico

ACTOS ILOCUTÓRIOS	SUBCATEGORIAS	DOMÍNIO	FUNÇÃO
Actos representativos	Asserções simples	Relação interpessoal	- Informar acerca de um assunto
		Conteúdo da tarefa	- Apresentar alternativas ao tópico - Seleccionar o tema - Seleccionar personagens - Descrever objectos e/ou estados - Seleccionar o tempo verbal - Desenvolver / continuar o tópico - Apresentar pontuação - Indicar sinais auxiliares da escrita - Rever o texto
		Desenvolvimento da tarefa	- Confirmar / infirmar enunciados - Explicitar a estrutura do texto a produzir
	Verbos ilocutórios representativos	Relação interpessoal	- Expor pontos de vista
	Expressões modalizadas de verbos criadores de universo de referência	Relação interpessoal	- Infirmar pontos de vista
		Conteúdo da tarefa	- Considerar a articulação dos enunciados - Apresentar sugestões ao nível da estética textual
		Desenvolvimento da tarefa	- Apresentar sugestões a nível metodológico - Apresentar pareceres segundo critérios individuais
	Representatividade em adequação com enunciados anteriores	Relação interpessoal	- Esclarecer a posição de um elemento
		Conteúdo da tarefa	- Completar sentidos
		Desenvolvimento da tarefa	- Apresentar alternativas
Actos directivos	Frases interrogativas	Relação interpessoal	- Solicitar informação / pedir esclarecimentos - Solicitar esclarecimentos sobre o objectivo da actividade - Solicitar a atenção de um ou vários elementos do grupo - Solicitar material - Solicitar a indicação de personagens - Solicitar esclarecimentos sobre o desenvolvimento de tópicos - Solicitar / sugerir a alteração de comportamentos
		Conteúdo da tarefa	- Solicitar informação sobre momentos de produção textual - Solicitar a confirmação / legitimação do tópico
		Desenvolvimento da tarefa	- Sugerir a temática do texto
	Modo imperativo	Relação interpessoal	- Expressar ordens relativas ao material a utilizar - Coordenar a actividade - Ordenar a progressão da actividade

			- Ordenar a conclusão / fechamento do tópico - Ordenar a suspensão momentânea da redacção do texto - Impor regras de funcionamento interactivo
		Conteúdo da tarefa	- Ordenar a inserção da pontuação do texto
		Desenvolvimento da tarefa	- Ordenar a supressão de enunciados ou tópicos
	Interjeições	Relação interpessoal	- Impor regras de funcionamento interactivo - Advertir sobre determinado facto - Infirmar acções
		Desenvolvimento da tarefa	- Incentivar a progressão da actividade
	Modo conjuntivo	Desenvolvimento da tarefa	- Transmitir uma ordem pela negativa
	Modo indicativo	Relação interpessoal	- Ordenar a progressão da actividade mediante a inclusão de um tópico - Ordenar a progressão da actividade (em colaboração) Impor regras de interacção
		Conteúdo da tarefa	- Ordenar a supressão de um tópico
	Gerúndio	Relação interpessoal	- Ordenar a progressão da actividade
	Perifrástica	Relação interpessoal	- Sugerir a progressão da actividade - Sugerir a alteração de comportamentos
		Conteúdo da tarefa	- Solicitar a proposta de trabalho ou o texto - Sugerir a conclusão / fechamento do tópico
		Desenvolvimento da tarefa	- Sugerir o início da actividade - Sugerir o género literário - Sugerir a estrutura do texto - Sugerir a reflexão / avaliação conjunta da tarefa - Sugerir a introdução de novos tópicos
Actos expressivos	Verbos criadores de universo de referência (modalizados por advérbios)	Relação interpessoal	- Demonstrar desagrado face a uma ocorrência
	Frases exclamativas	Relação interpessoal	- Demonstrar desagrado face a uma ocorrência - Manifestar satisfação face a uma ocorrência
Actos comissivos	Indicativo (presente)	Desenvolvimento da tarefa	- Manifestar disposição em colaborar na actividade

(Gomes, 2002: 160-164)

Anexo 6

Síntese dos resultados por tema
(cf. Gráfico 15)

SÍNTESE RESULTADOS/TEMAS: INTERACÇÃO VERBAL

PARTICIPAÇÃO
▪ desequilibrada (cf. tipo e frequência das intervenções). ▪ tende a privilegiar uma relação diádica (cf. sequências constituídas por dois enunciados). ▪ tende a envolver um número maior de indivíduos, sem implicar uma uniformidade na participação (cf. apagamento dos papéis sociais pode não transformar os sujeitos em agentes do discurso).

PARTICIPAÇÃO ENTRE DISSEMELHANTES	
CARACTERIZAÇÃO	Pode … … incluir, principalmente se o professor se revê no paradigma da aprendizagem afectiva da língua, repetição de sons, de frases de outros (cf. facilitar a compreensão dos alunos e envolvê-los nas actividades da aula); … veicular envolvimento interpessoal; … ser comparada, do ponto de vistas das relações interpessoais, a outras interacções verbais que estabelecemos no dia a dia. Apesar de admitir enormes variações (cf. características específicas dos repertórios pedagógico-didácticos e comunicativos dos gestores da interacção verbal), apresenta uma certa rigidez. Reflecte a existência de regras tacitamente aceites pelos interlocutores, mas essas regras não podem ser directamente alteradas *apenas* na interacção. A intervenção do professor: - revela fortes traços de lateralidade (ilustrando assim o poder que detém para interromper o tratamento do tópico e sancionar comportamentos); - sucede, em princípio, a comportamentos de alunos que, constituem apenas pelo motivo de existirem, infracções (porque rompem com os princípios de coerência e coesão, mas podendo até tipificar o discurso da aula) às regras interaccionais e discursivas tacitamente definidas para o encontro; - materializa-se em princípio num único enunciado de reduzida dimensão.
FINALIDADE	Externa, institucional (cf. desigualdade de papéis).
FACTORES RELEVANTES	Locutor; Alocutário; Tempo: - prescrito pela organização curricular; - regula a interacção e as suas formas; Espaço: - condicionado pelos recursos físicos; Discurso anterior: - uma actualização do universo de referência em tempos anteriores; Universo de referência (sobre o qual a interacção se realiza simbolicamente): - define, de modo imediato e predominante, as fronteiras daquilo que é legítimo dizer; - a sua actualização sob forma instrucional é sobretudo da responsabilidade do professor que mantém uma relação privilegiada com as instâncias que o constituem (programas, manuais, directivas do ministério); - regula a relevância do que é comunicado;

	- é definido sobretudo pelo professor; - os alunos realizam sobre ele operações de classificação; - na sua definição, o professor tende a optar pelo recurso a uma postura mais avaliativa, embora possa também optar pelo reforço das solicitações; - estabelecido relativamente aos enunciados dos alunos sempre que sai enfraquecido o poder do professor de orientar a interacção através de solicitações.
MOVIMENTOS FUNDAMENTAIS	Abertura; Resposta; Fechamento; Enquadramento; Foco; Resolução: - sobretudo reelaboração sintáctica da frase ou manutenção da solicitação (cf. maior preocupação em fazer funcionar a interacção do que a aprendizagem: movimentos que envolvem sobretudo o professor na resolução (aparente) dos problemas – aceitação de respostas em infracção; apresentação da resposta; correcção, sem mais, da resposta do aluno; abandono dos problemas – formas que evidenciam um elevado grau de controle sobre a organização, ritmo e conteúdo da comunicação, condicionando-o principalmente na sua função de "ensinante"). ▪ organizam-se em unidades superiores, as trocas. ▪ marcados pelo professor (cf. atribuição institucional), através de enquadradores (bom, ora bem, então, etc.) que assumem um significado diferente do que possuem em outros contextos.
ORGANIZAÇÃO	▪ pouco variada. ▪ mais relacionada com a gestão da linguagem e de relações interpessoais, do que com a transmissão de informação. ▪ interna da troca didáctica típica: tríade *pergunta-resposta-comentário* (cf. o professor para além de questionar terá o direito, senão o dever de, após a produção de uma resposta pelo aluno, fornecer um comentário sobre a contribuição prestada, normalmente na forma de validação ou de correcção), que contudo não emerge à superfície textual. ▪ o modelo mais frequente é a estrutura tri-partida (sequências de 3 fases): acto de iniciação, acto de resposta, do aluno, acto de avaliação. *IRF Exchange*: - o *follow-up* tem uma função relacional e avaliativa da qualidade da resposta do aluno; - a abertura e fechamento das sequências não são negociadas mas impostas pelo professor; - um dos procedimentos clássicos é a repetição do enunciado do aluno, pelo professor (que cria uma coloração afectiva, estabelecendo laços afectivos, quando avalia positivamente).
ESTRUTURA	▪ controlada pelo professor. ▪ predomina a P-ALS/A (professor-alunos/aluno). ▪ mantém-se a da aula tradicional; o professor … … assume o papel exclusivo de locutor, dirigindo e controlando a interacção (cf. concepção estruturalista

	do e/a), e decidindo as intervenções dos alunos. Desta forma assegura o controlo disciplinar e o seu poder/autoridade (cf. posse do saber e domínio do conhecimento/conteúdo da aula); … é responsável pelos actos de abertura e fecho; … é quem fala mais e durante mais tempo ▪ parece revelar características de "relação contratual": alunos e professores estão ligados, nas suas relações enquadradas pelos limites da sala de aula, por um conjunto de expectativas, acerca do modo como o conhecimento deve ser veiculado, e os consequentes direitos e deveres que sobre eles recaem (cf. o professor é visto como detentor do conhecimento e os alunos como aqueles que não o possuem, mas deverão possuir). ENCAIXADA: - funciona como terreno onde se solucionam essencialmente questões de natureza formal; - provoca, à semelhança das intervenções isoladas ou nas denominadas *sequências laterais*, descontinuidade e até interrupções na narratividade do discurso da aula, mas estas não constituem um desvio tão fortemente marcado no plano topical, já que não chegam a afastar-se dos aspectos de conteúdo que lhe subjazem. Do mesmo modo, parece este tipo de estrutura encaixada afastar-se em menor grau da organização da conversação ordinária, porquanto a inserção no discurso de unidades que veiculam informação afluente constitui uma das suas características, o que não acontece com as unidades de aberto controlo disciplinar.
FORMA	▪ regulada também pelo tempo disponível para a transmissão/aquisição dos conteúdos que podem ser objecto de uma maior ou menor margem de negociação entre os sujeitos (cf. tempo disponível e sua localização relativamente a outros tempos). ▪ afectada pela diversidade de experiências comunicativas e sociais dos sujeitos (cf. diferentes orientações para os significados que são objecto da transmissão/aquisição na sala de aula).
RITMO	Rápido, vertiginoso (cf. alternância da palavra).
CONTROLO	▪ faz parte integrante dos processos de regulação dos discursos em contextos formais de ensino-aprendizagem (sobrepondo-se ao tratamento do tópico) e constituirá a garantia de transmissão de conhecimentos. ▪ exercido directamente pelo professor ▪ quando os alunos tentam exercê-lo, fazem-no, preferencialmente, através dos actos de resposta com infracção (que servem também a pouca avaliação a que conseguem ascender). ▪ traduz-se na construção dos moldes de um comportamento linguístico "necessário" aos alunos. ▪ não é exclusivo do professor (este estrutura as suas intervenções a partir de outras, que provoca ou não). DIFERENCIADO: - o professor detém o controlo total sobre os sujeitos, objectivos, frequência e objecto da comunicação; - o direito à realização de fechamento sobre intervenções

	anteriores é exclusivamente exercido pelo professor; - o direito à interrupção, não partilhado pelos alunos, é reflexo do elevado grau de controlo que o professor exerce sobre a tomada da palavra na aula. O aluno raramente interrompe o professor e fá-lo em função de objectivos pessoais, o que acarreta normalmente a introdução de novo tópico na interacção; - a cargo do professor, cabendo aos alunos um papel secundário (cf. avaliações indirectamente realizadas, solicitações dirigidas àquele e iniciativa verbal associada ao movimento de abertura); - traduz-se numa distinção de papéis sociais entre os sujeitos, que assenta também numa divisão social do trabalho escolar (cf. repartição diferenciada do *fazer linguístico* – sobretudo cometido ao transmissor/professor – e do *fazer não linguístico* – realizado essencialmente pelos aquisidores/alunos, decorre preferencialmente das solicitações do transmissor). É o professor que estabelece os limites do que é legítimo dizer-se e fazer-se; - retido pelo professor estagiário (cf. monopólio sentido como benéfico para as aulas, a sua organização e gestão). EM SITUAÇÃO: - as intervenções do professor condicionam e controlam as produções dos alunos, cujos enunciados são nitidamente construídos em função dos objectivos e expectativas do docente. INSTITUCIONAL E SOCIAL.
GESTÃO	▪ controlo e regulação pelo professor. ▪ pode limitar em muito o seu carácter colaborativo. ▪ a cargo do professor que decide quem fala, quando, com quem, sobre o quê e para quê.
NEGOCIAÇÃO	▪ processo que se reflecte de modo significativo nas formas de distribuição da palavra. ▪ a forma como se estrutura e desenvolve parece tender potencialmente a aumentar a ineficácia desse processo, pela não legitimização (cf. o professor não age directamente em função das dificuldades dos alunos, mas em função de um comportamento linguístico manifestado) da explicitação de intenções comunicativas por parte dos alunos. ▪ existência de papéis diferenciados (cf. distribuição dos actos e operações interactivas e pedagógico-comunicativas pelo professor e pelos alunos). ▪ reformulação contínua de comportamentos linguísticos, com vista à reprodução de comportamentos linguísticos esperados. ▪ a validação do saber que os alunos manifestam parece constituir a única forma significativa de realizar a sua integração na aula: é aquilo que os alunos dizem, e não o facto de o terem dito ou de serem eles a dizê-lo, que o professor tende a valorizar nestas situações.
PROBLEMAS	▪ geram problemas (cf. as justificações dadas pelos alunos não são, na maioria das vezes, aceites pelo professor dando origem a novas trocas problemáticas). ▪ na sua "reparação", o professor recorre a

	estratégias que visam reestabelecerem a interacção, bem como construir e fazer integrar o saber em *deficit*. ▪ nota-se uma forte orientação para a resposta esperada pelo professor que não permite ao aluno a reconsideração das suas razões de forma a iniciar-se a resolução, que: - envolve em primeiro lugar o professor e o aluno que o manifesta, podendo ainda envolver outros alunos da turma, ou a turma em bloco, mas neste caso só mediante solicitação do professor; - varia mais com locutor em função; - privilegia a realização de actos de Abertura, ou seja, após a manifestação de um problema o professor continua a realizar trocas verbais com o(s) aluno(s) que o manifestaram. ▪ resolvidos pelo recurso às formas que, em termos interactivos e pedagógico-comunicativos, põem de algum modo fim à troca. ▪ quanto menos "espaço" é dado ao aluno, em termos interpretativos e de realização linguística, menos se resolvem ou, resolvendo, apenas o fazem formalmente. ▪ centrados no professor estagiário, o que traduz a sua preferência por actividades relacionadas com a prática da leitura (incluindo as fases de pré e pós-leitura) e a discussão de temas específicos. ▪ sobretudo em actos interactivos de resposta e pedagógico-comunicativos de informação, em sequências iniciadas pelo professor, mas não necessariamente na sua primeira troca ou apenas numa das trocas realizadas. Ao longo de cada sequência de negociação surgem frequentemente vários problemas, de ordem diversa. ▪ trazem alterações à estrutura básica {[AR] F (MA)} (em que [AR] representa a unidade interactiva mínima, a troca interactiva, um acto de abertura seguido de um acto de resposta, (MA) a mudança de alocutário e F o fechamento).
QUEBRAS	▪ decorrem da diversidade de competências dos sujeitos envolvidos; por outro lado, as respostas que se esperam dos alunos, por serem suscitadas pelas questões do professor, são geradas num quadro de imposições pressupostas pela própria questão, pelo que é natural que surja alguma dificuldade em encontrar a resposta. ▪ quase sempre efectuadas pelo professor, que se manifesta de forma implícita sobre a inadequação dos enunciados dos alunos relativamente à tarefa que deles é esperada. As formas de sinalização utilizadas pelos alunos são pouco frequentes e limitadas: o silêncio e as hesitações parecem constituir a maior parte, ocorrendo ainda a realização de solicitações que, embora raras, assumem evidentemente maior significado.

PARTICIPAÇÃO ENTRE SEMELHANTES
▪ as trocas de colaboração entre pares mostram que todos os alunos podem aprender com as TAS. ▪ encontra-se em cada grupo um elemento que se evidencia (cf. número de enunciados produzidos e funções realizadas através dos actos ilocutórios: introdução de novos tópicos, delimitação dos tempos destinados à sua apresentação e discussão, encerrando-a), ou seja, há a possibilidade de transferência do papel do professor (nas funções de organizador e distribuidor da tomada de palavra) para o locutor privilegiado no grupo de alunos. A forte liderança destes elementos provoca maiores desigualdades a nível interactivo e é inversamente proporcional ao nível de intercâmbios verbais estabelecidos nos grupos. Nem sempre o estatuto de liderança se encontra consolidado (cf. situações de disputa verbal do estatuto no interior do próprio grupo). Porém, os mecanismos a ela conducentes intervêm na constituição da própria interacção de forma implícita. ▪ as sequências que prevalecem são as formadas por três enunciados, isto é, para além da mudança de tópico se processar rapidamente, confirma-se que a interacção está diversas vezes sujeita a movimentos típicos do contexto pedagógico assentes no esquema da Pergunta, Resposta, Avaliação. Contudo, ao contrário do professor que pergunta e frequentemente avalia, nem sempre quem questiona é quem efectua a avaliação.

PAPÉIS	
▪ distintos, socialmente definidos e definidores de um contexto onde direitos e deveres fundamentais se encontram pré-estabelecidos (cf. ausência de um processo de negociação característico de outros contextos discursivos, tais como a conversação quotidiana). ▪ especializados (cf. estatuto dos sujeitos). ▪ distribuição não explicitamente negociada. ▪ o professor estagiário, há bem pouco tempo no papel de aluno, vê-se agora no papel de professor, para o qual ainda não está completamente apto (cf. desenvolvimento de novos comportamentos e competências linguísticas). ▪ a inversão de papéis, rara, tende a ser breve: os procedimentos interactivos e pedagógico-comunicativos do professor orientam-se no sentido do seu restabelecimento, revelando que, na aula, existem formas privilegiadas de negociação do saber, e que a quaisquer outras é negada a força suficiente para que se imponham, de forma válida, como formas alternativas.	
PEDAGÓGICO-COMUNICATIVOS	▪ definidos na relação sujeito-saber. ▪ diferenciados que se reflectem, ao nível do discurso por eles construído, em enunciados com funções também diferenciadas e directamente correspondentes a esses papéis. ▪ subfunções assumidas por professor e alunos, no âmbito das funções globais de transmissor e aquisidores, que se definem pelo posicionamento dos sujeitos face ao saber em causa.
DO ALUNO	▪ realiza sobretudo actos ilocutórios representativos (AI Rep). ▪ reforça o papel de detentor do saber assumido pelo professor, uma vez que é a ele que prioritariamente se dirige no sentido de ver validado até o saber manifestado por iniciativa própria (neste caso, quando o faz, utiliza com maior frequência a LM). ▪ informador por excelência relativamente ao saber adquirido que o professor constantemente lhe solicita que demonstre, e que avalia; "respondente/informante", de voz anónima e dependente da informação que o professor impõe (cf. interrogativas do professor).
DO PROFESSOR	▪ realiza, sobretudo, actos ilocutórios directivos.

	▪ transmissor, interpretador, avaliador, guia, recurso, organizador, falante/"ensinante/agente de ensino. Especificidades: - produção de taxemas de posição alta (cf. função: retomar o contrato didáctico e o papel interaccional dominante do professor, não constituindo contudo actos que ameaçam a face dos alunos); - estruturação da interacção; - gestão do quadro participativo.

ASSIMETRIA
▪ aceite pelos alunos. ▪ confirmada no processo de negociação que favorece uma relação de determinação dos enunciados do professor face aos dos alunos, conferindo às intervenções destes um carácter fortemente interpretativo, mas simultaneamente pouco autónomo. ▪ traduzida numa desigualdade de direitos e deveres relativamente às opções disponíveis aos vários níveis de estruturação da interacção verbal, tende a minimizar a responsabilidade e a autonomia discursivas de quem aprende; posição privilegiada do professor na organização da interacção. Desigualdade: - social e psicológica; - científico-pedagógica; - linguística; - de saberes (factor essencial na determinação das formas de negociação); - de papéis interactivos, pré-definidos (cf. tempo e espaço da comunicação); - diferentes posições estatutárias, em termos institucionais; - pela posição privilegiada que o professor ocupa, geralmente não negoceia com os alunos a passagem a um novo episódio didáctico; - o professor tem o poder para provocar fracturas, em termos topicais e interaccionais, nos acontecimentos discursivos da aula (cf. repor o silêncio ou abertamente reforçar uma regra respeitante à tomada da palavra pelos alunos).

PASSO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO	
CARACTERIZAÇÃO	▪ unidade de análise, de carácter interventivo, essencialmente dialógica, aplicável a uma interacção mas dificilmente delimitável (cf. apelo à intuição dos investigadores). ▪ conceito de consenso e aceitação entre o investigador, o formador e o professor (cf. viabilização/rapidez na construção do saber em DL). ▪ há passos comuns a todas as aulas, de todas as matérias. ▪ geralmente iniciados e finalizados pelo professor, que assim estrutura a aula (cf. forma e duração), de acordo com o previamente decidido. São raros os passos onde se observe: - um único tópico bem delimitado no interior dos diferentes níveis de funcionamento de uma língua (cf. especificidade do estatuto desta matéria disciplinar); - uma única actividade bem delimitada no interior dos diferentes níveis de funcionamento de uma língua (as actividades encadeiam-se de forma lógica).
ESTRUTURA	Delimitada em 3 fases, que podem não ser sequenciais (cf. fenómenos de encaixe e de sobreposição): abertura; corpo do passo; conclusão/fecho.

INDICADORES DE ABERTURA E FECHO	▪ marcas (de abertura e fecho) códico-discursivas, de superfície. ▪ alternância de locutores. ▪ variações temáticas.
MUDANÇA	▪ frequente (cf. grande peso da metodologia estruturo-global em níveis de iniciação). ▪ sentida como necessária e pedagogicamente útil.
ANÁLISE	▪ evidenciadora das características que fazem da interacção observada uma aula de LE (cf. representação que o professor tem do esquema da interacção didáctica/aula). ▪ permite detectar a progressão das actividades efectivamente realizadas.

INTERACÇÃO	
FICCIONAL	▪ abaixamento de voz. ▪ entoações expressivas. ▪ ocultação do real. ▪ marcas formais da narrativa. ▪ o quadro-aula desrealiza-se, desreferencializa-se. ▪ eventual suspensão temporária das relações de poder (cf. aspectos para-verbais).
NÃO FICCIONAL	Fases de: - explicação; - instrução; - reflexão metalinguística.

INTERACÇÃO DE TUTELA
▪ acompanha e estimula o aprendente na sua aproximação progressiva com a língua.
COMPLETAMENTO INTERACCIONAL
▪ na comunicação ritualizada, as tarefas verbais (por ex. recusar uma resposta, exigir outra, finalizar uma troca) pertencem ao professor. ▪ nos movimentos de adaptação por solicitação, pertencem ao aluno (cf. subversão de certos cânones da comunicação pedagógica).

ESPAÇO INTERACTIVO
Duas formas essenciais/estratégias para aceder, ambas relações de transição: 1. *Auto-selecção* – quando um participante realiza um movimento de fechamento do enunciado sem indicar a quem cede a vez ou quando um participante decide tomar a palavra espontaneamente (cf. ocupação de um espaço "preenchido", gerando-se a sobreposição de enunciados, ou ocupação de um espaço vazio, quando há pausas na interacção); 2. *Hetero-selecção* quando é indicado explicitamente quem toma a palavra no turno seguinte (*hetero-selecção dirigida*) ou quando a atribuição de vez não é concretizada num participante mas se dirige ao grupo no seu conjunto (*hetero-selecção não dirigida*: para além de diminuir o grau de controlo que o locutor do momento exerce sobre a interacção e os restantes elementos, posiciona-os num plano igualitário).

SÍNTESE RESULTADOS/TEMAS: ACTOS DE FALA

REALIZAÇÃO
▪ de algum modo condicionada pelas características individuais de cada participante.

ACTOS PEDAGÓGICO-COMUNICATIVOS	
CARACTERIZAÇÃO	▪ configuram-se como operações pedagógicas a que o professor recorre para resolver dificuldades e facilitar a aprendizagem. ▪ as diferenças entre os APC realizados pelo professor e pelos alunos situam-se ao nível da avaliação, ausente em A e R/A do aluno. É normalmente em actos informativos de resposta com infracção (Ri) que este se manifesta implicitamente sobre prestações verbais dos colegas. ▪ um dos aspectos mais marcantes dos APC realizados nas sequências de negociação é, sem dúvida, o seu carácter metalinguístico: os enunciados produzidos pelo professor e pelos alunos têm como primeiro objecto de referência, explícito ou implícito, o saber-língua. Os actos de informação e avaliação do professor e dos alunos recaem sobretudo, tal como os de solicitação do professor, sobre comportamentos linguísticos particulares; os de avaliação (repetição total ou parcial dos enunciados dos alunos, ou comentário sobre eles), de uso quase exclusivo do professor, representam as suas manifestações sobre o saber dos alunos.
ACTOS DE SOLICITAÇÃO	
CARACTERIZAÇÃO	▪ do professor visam a produção de um comportamento linguístico particular, ou a prestação de uma informação explicitamente metalinguística, condicionando num ou no outro caso a intervenção seguinte do aluno. ▪ do aluno são raros (ao nível interactivo, actos de abertura, com ou sem infracção, e de resposta/abertura, em que apresenta problemas, normalmente linguísticos, veiculando também uma informação implícita sobre o seu saber).
TIPOS	Questões através das quais o professor transmite informação; Questões de monitoração; Formulação de um enunciado incompleto/suspenso, com a entoação de uma pergunta, a que os alunos deverão reagir de imediato, completando-o; distingue-se pela sua forma linguística, pela resposta fechada que impõe e pelo exíguo espaço de tempo que é atribuído ao aluno para responder (cf. *ordem de resposta* que se centra em questões de pormenor ou exemplos, aos quais parece ainda

	pretender-se acrescentar aspectos da experiência pessoal do aluno).
DO ALUNO	
CARACTERIZAÇÃO	Explícitos, claros, rápidos, directos, concisos, fechados. Influenciam o comportamento estratégico do professor (cf. trabalho de indução e tutela da sua actividade verbal). Evidenciam que: - muitos dos problemas colocados são colectivos; - os alunos têm muito mais a solicitar do que aquilo que efectivamente solicitam; - os alunos espreitam oportunidades de entrar autonomamente no, estruturado e controlado, discurso da aula; - os espaços de abertura criados por um aluno mais ousado são logo invadidos pelos seus colegas; - ao contrário do que está expressamente escrito nos programas oficiais, o professor não define objectivos linguísticos que contemplem comportamentos sistemáticos de apoio das produções dos alunos.
REALIZAÇÃO	▪ circunscrita a um único sujeito/aluno que toma espontaneamente a palavra, para iniciar uma troca com o objectivo de regular a actividade do seu interlocutor (normalmente o professor). ▪ provoca uma resposta também concisa, curta, fechada, objectiva e imediata, a propósito do tópico discursivo presente no momento da solicitação. ▪ normalmente em LM, sob a forma de questões dirigidas ao professor. ▪ varia com o objecto discursivo de referência, incidindo sobre aspectos muitos pontuais e bem identificados.
CONFIGURAÇÃO	Destacam-se as solicitações sobre: - o saber; - a organização do trabalho da aula. Dependente dos comportamentos verbais do docente (cf. a *fonte da solicitação* situa-se acima de tudo *no seu discurso*). Pouco diversificadas (cf. desconhecimento do projecto pedagógico do professor).
MOVIMENTOS DE ADAPTAÇÃO	
CARACTERIZAÇÃO	Revela: - problemas concretos do processo de e/a e respectivas estratégias pedagógicas de resolução (cf. reacções dos locutores); - um espaço de transmissão/aquisição de novos saberes que se constituem por seu intermédio (cf. construção interaccional); - implicações positivas para a aprendizagem se existir (maior) equilíbrio interaccional ou co-responsabilização na resolução das rupturas comunicativas subjacentes, e uma maior explicitação das dimensões de problematicidade.
REALIZAÇÃO	▪ pré-disposição existente nos parceiros de

	comunicação que a mobilizam quando a situação pedagógica o justifica. ▪ subsequente a um momento de ruptura (cf. fronteira metadiscursiva entre diferentes unidades interaccionais). ▪ na trama interactiva da aula. ▪ através da *escolha verbal*.
ESTRUTURA CONSTITUTIVA E ORGANIZADORA	Permite perceber as relações que estabelece com os actos verbais que a precedem e a continuam (cf. óptica dialógica: não há intervenções autónomas ou estáveis).
POTENCIAIS DESENCADEADORES	Seleccionados pelo professor (cf. condição estatutária e deveres pedagógicos) que decide os métodos de os tratar, delimitando espaços e tempos para os realizar (cf. regulação da aula).
TROCAS DE ADAPTAÇÃO POR SOLICITAÇÃO (TAS)	
CARACTERIZAÇÃO	Possuem: - um *efeito de bola de neve*/forte *poder generativo*, desencadeando outros episódios semelhantes (sobre os mesmos tópicos ou não), desinibindo os outros alunos e motivando-os a intervir (cf. desbloqueamento psico-pedagógico); - referências à LE enquanto objecto discursivo, o qual assume uma grande relevância para a construção dos episódios verbais.
CONSTRUÇÃO	▪ varia de acordo com o tópico e o contexto-turma. ▪ traduz os princípios pedagógico-didácticos de cada turma.
EMERGÊNCIA	Inconstante, de modo heterogéneo e em série. Inibida/perturbada pelo ritmo interactivo vertiginoso das aulas (cf. pertinência do silêncio quando relacionado com uma actividade cognitiva em curso). Indicia oportunidades excelentes para promover a construção dialógica da interacção, mas pouco utilizadas pelo professor (quer na gestão interna da aula, não alterando o roteiro pré-determinado, quer na planificação das actividades das aulas seguintes), que hesita quanto ao relevo que lhes deve conferir. Em função: - das actividades pedagógico-didácticas, um dos factores que mais influencia as aulas (cf. relação entre estas actividades e os comportamentos verbais dos sujeitos); - do ambiente afectivo e interactivo das aulas (cf. relação entre a participação efectiva dos aprendentes e o clima relacional estabelecido na turma).
EPISÓDIOS	▪ de verdadeira alternância códica. ▪ fugazes, próprios do professor de línguas, mas em que: - se verificam actividades de monitoração verbal levadas a cabo pelos sujeitos da turma sobre a produção dos seus pares; - o aluno ganha um estatuto de enunciador e adjuvante da comunicação e funciona como

	fonte de informação relativamente ao locutor do AS (afastando-se dos comportamentos responsivos que restringem o leque de actos verbais que realiza).
POTENCIALIDADES DE APRENDIZAGEM	▪ uso pelo aluno da língua, de um modo significativo, autêntico e subjectivo. ▪ realização de operações de gestão interaccional (cf. estatuto efectivo de enunciador e de adjuvante da comunicação). ▪ mobilização e treino de competências de vária ordem (gestão, variação e alargamento dos repertórios comunicativos bilingues do aluno, e treino de "tácticas interactivas" fundamentais). ▪ uso tutelado da LE na aula. ▪ envolvimento activo dos sujeitos num trabalho simultâneo sobre o saber e sobre a interacção (cf. episódios metacomunicativos ou metalinguísticos, negociados em LE). ▪ colaboração entre alunos na formulação em LE da solicitação. ▪ participação, espontânea ou incitada, de outros aprendentes não incluídos no quadro interlocutivo inicial, na construção do saber solicitado. ▪ verbalização espontânea pelos alunos das suas solicitações em LE. ▪ desenvolvimento das competências interaccionais dos alunos.
ACTOS DE INFORMAÇÃO	Privilegiados pelos alunos. Nos actos de resposta com infracção, o aluno realiza actos informativos, na sua maioria em função de problemas linguísticos anteriormente manifestados por colegas, veiculando também dessa forma uma avaliação implícita do seu saber. A consideração deste tipo de intervenções reveste-se assim de grande importância no estudo do processo de negociação.
ACTOS DE INFORMAÇÃO/AVALIAÇÃO	Os que indiciam uma maior divergência do comportamento discursivo do aluno relativamente às funções que lhe são habitualmente cometidas e, por isso, uma infracção às regras de funcionamento da interacção verbal.
ACTOS DE AVALIAÇÃO	
CARACTERIZAÇÃO	Frequentemente seguidos de segmentos discursivos que visam veicular um acréscimo de informação, completando o que o aluno respondeu, ou ainda possibilitar-lhe a informação de que necessita para proceder a transformações ou reformulações na sua resposta, a fim de que a sua prestação verbal seja positivamente apreciada.
FUNÇÕES	▪ corrigir ou validar formal e/ou topicalmente os enunciados dos alunos. ▪ constituem espaços de planeamento para o professor (cf. a repetição, total ou parcial, de enunciados dos alunos permitem-lhe estruturar e iniciar a próxima solicitação).

	▪ preenchem um propósito especificamente didáctico, fornecendo reforço e informação ao aluno.

ACTOS INTERACTIVOS	
CARACTERIZAÇÃO	▪ implicam uma variação nos actos pedagógico-comunicativos. ▪ concretizados em produções verbais que consistem na realização de acções (perguntar, ordenar, comentar, etc.), orientadas por objectivos comunicativos (cf. os enunciados produzidos são sempre intencionais). ▪ organizados de acordo com opções realizadas aos *níveis da ilocução e da informação*. Assim, em situações não problemáticas da comunicação pedagógica, os interlocutores realizam transacções sucessivas em que cada uma apresenta uma estrutura ternária. ▪ perante uma situação problemática, inicia-se o processo de resolução do(s) problema(s) manifestado(s): o professor realiza um acto de Fechamento e muda de alocutário quando é apresentada a informação esperada ou quando envolve um dos ouvintes no processo de negociação; o tipo de informação solicitada e as actividades cognitivas envolvidas pela solicitação do professor tendem a manter-se inalteráveis.
ACTOS DE RESPOSTA/ABERTURA	▪ pouco frequentes, o que evidencia um posicionamento do discurso do aluno fortemente dependente do do professor e, consequentemente, uma predominância do discurso deste último como locutor, uma vez que raramente se encontra em situação de "respondente". ▪ envolvem a afirmação de um maior poder negociativo por parte dos alunos; supõem a sua instituição tendencial como locutor colectivo. Ocorrem sobretudo em posição inicial (quando se encontra em posição dependente tem sempre origem numa troca problemática do mesmo tipo) e tendem a ser resolvidos de imediato não provocando trocas problemáticas dependentes. Em aula de leitura de textos deixam transparecer uma: - orientação da interacção para a horizontalidade (sem carácter linear); - concepção de aprendizagem da leitura como processo pelo qual os alunos, possuidores de conhecimentos e leituras, outras, participam com opiniões, avaliam as suas dificuldades e sabem comunicá-las.
ACTOS DE ABERTURA	Realizados pelo professor: são actos directivos, actualizados por perguntas e expressões com valor de imperativo; destina-se a provocar no aluno uma reacção na língua-alvo, normalmente sem qualquer objectivo de recepção de informação (ao nível conteúdo), que provavelmente irá receber um comentário de natureza avaliativa.

	Realizados pelo aluno: claramente devidos a questões pessoais cuja solução é prontamente fornecida pelo professor, mas não introduzem, de facto, novos tópicos, nem mesmo dão origem a qualquer grau de derivação topical. Revestem-se de uma necessidade de (verificação da) compreensão de enunciados de colegas ou de informação acerca do sistema da língua-alvo, sendo por essa razão recorrentemente expressos em LM e contendo características de movimentos reactivos.
ACTOS DE RESPOSTA	Sucessivos: - demonstra o papel tipicamente esperado do aluno e da sua própria compreensão do que dele é exigido em termos de comportamento verbal; - revela características de co-construção do discurso pedagógico.
ACTOS DE FECHAMENTO	Explícitos, realizados pelo professor: ilustrativos do seu direito, ou dever (e provavelmente correspondendo às expectativas dos alunos), de emitir comentários de natureza avaliativa sobre as contribuições dos alunos.

ACTOS ILOCUTÓRIOS	
CARACTERIZAÇÃO	Não caracterizáveis pela sua *realização linguística*.
ACTOS AMEAÇADORES DA FACE POSITIVA DO ALUNO	▪ não têm em conta os sentimentos e desejos dos alunos; ▪ são um indicador crucial para melhor compreender os princípios, existentes em sala de aula, de enquadramento e de classificação.
ACTOS AMEAÇADORES DA FACE POSITIVA DO ALUNO	
ACTOS AMEAÇADORES DA FACE NEGATIVA DO ALUNO	
ACTOS ILOCUTÓRIOS DIRECTIVOS	▪ visam [directos e indirectos] alterar o comportamento do aluno. ▪ não são contestados, nem especializam em absoluto os discursos pedagógico e do professor ▪ colocam sempre o locutor que o realiza no centro da comunicação. ▪ asseguram a manutenção do assunto, desenham a existência de uma estratégia para a transição de locutor (cf. frequente realização em situações complexas de mudança de locutor, para garantir a tomada da palavra), em contextos caracterizados pela desigualdade na distribuição do poder e do controlo. São: passíveis de solucionarem momentos de crise (cf. unidades simultâneas); uma forma de o locutor controlar o comportamento do alocutário; instrumentos privilegiados para estabelecer o enquadramento linguístico da interacção (cf. intervenção posterior do alocutário, andamento da comunicação e introdução de novos tópicos). Apesar de actualizados de múltiplas maneiras, há processos preferenciais, como o recurso a formas que apresentam maior poder de assegurar uma resposta, bem como de controlar a sua adequação

	(ex. Declarações suspensas, Interrogativas *tag* e Interrogativas globais).
ACTOS NÃO DIRECTIVOS	Seleccionando um alocutário específico, realizam, no plano do instrucional, movimentos de resposta.
ACTOS COMISSIVOS	▪ pouco frequentes. ▪ nem sempre revelam cortesia. ▪ o professor usa-os para apresentar a planificação/estruturação das actividades. ▪ revelam informação sobre a relação do locutor com o tempo, o espaço, o alocutário, o universo de referência e a capacidade (ou crença na capacidade de o fazer) de o locutor articular estes factores (cf. parâmetros de análise: tempo, forma e grau de envolvimento). ▪ porque podem ser orientadores de futuras interacções, constituem-se como sua referência. ▪ tendem a transformar-se em representações indirectas do discurso regulador, pois relacionam-se sobretudo com a definição do comportamento verbal e não verbal dos locutores e com o seu estatuto.
ACTOS EXPRESSIVOS	▪ pouco frequentes. ▪ implicam a partilha pelo locutor e pelo alocutário de uma experiência comum. ▪ pressupõem que a proposição enunciada seja verdadeira (cf. maior controlo: tendência para se adoptar uma postura normativa). ▪ pela sua realização, a relação entre locutor e alocutário gera, normalmente, enunciados sequentes específicos, articulados com o conteúdo proposicional, partilhado por ambos; cria-se, assim, um enquadramento mais forte, que pode configurar o AI como directivo.
ACTOS DECLARATIVOS (DECLARAÇÕES)	▪ alteram a relação entre os interlocutores, o modo como se posicionam perante o tempo e o espaço da comunicação, o tipo de operações de controlo e classificação que exercem sobre o universo de referência. ▪ definem o universo de referência (cf. existência de regras de carácter extra-linguístico), condicionando a interacção. ▪ testemunham um grande controlo do locutor sobre o contexto de comunicação.
ACTOS DECLARATIVOS-REPRESENTATIVOS	Actos que, para além de relacionarem o locutor com o valor de verdade do conteúdo proposicional do seu enunciado, evidenciam, também, o estatuto do locutor na interacção (cf. enunciados do professor realizados por frases declarativas; as frases declarativas dos alunos, por não poderem ser criadoras de realidades, não têm a força das declarações).
ACTOS REPRESENTATIVOS	
CARACTERIZAÇÃO	São indicadores da relação do locutor com o

	universo de referência, expressa geralmente de modo imediato, mas podendo sê-lo mediatamente, por exemplo, através de uma recuperação do discurso anterior (cf. reforço do controlo entre o locutor e o conteúdo proposicional).
REALIZAÇÃO	Sob formas sintácticas muito heterogéneas (cf. existência dos papéis de transmissor e aquisidor). Esta diversidade origina, com frequência, uma grande dependência do discurso dos aquisidores, que é linguisticamente enquadrado de forma muito forte pelos transmissores.

SÍNTESE RESULTADOS/TEMAS: DISCURSO

ENUNCIADOS	
CARACTERIZAÇÃO	▪ podem comportar vários actos de fala. Mas, o número de enunciados complexos, sobretudo dos alunos, é reduzido. ▪ são atribuídos de forma relativamente apriorística (cf. aparelho regulador da mudança de locutor e seus princípios organizadores). ▪ geram (ou não, consoante as características linguísticas e interaccionais) um enfraquecimento do enquadramento, e neste caso o processo de transição de locutor torna-se mais complexo. ▪ relativamente à componente *ilocução*, visam sobretudo regular o comportamento verbal e não verbal dos alocutários e afirmar relações de verdade com o conteúdo proposicional. Se a adequação entre um enunciado do professor e o enunciado seguinte do aluno depende em grande parte de uma convergência de intenções, o mesmo não se passa na situação inversa. Em relação à globalidade dos enunciados indiciadores de autonomia dos alunos, o professor tende a ser verbalmente menos interventivo em situações comunicativas em que um mesmo enunciado seu remete simultaneamente para dois enunciados dos alunos.
VALOR COMUNICATIVO	▪ relativamente ao seu valor proposicional, é, ou pode ser, um valor acrescentado. ▪ é regulado pela forma dos factores que constituem o contexto de interacção e pela sua articulação. ▪ é definido em função do tipo de unidade de discurso que efectua a sobreposição e o daquela sobre a qual se realiza, e também dos objectivos ilocutórios a elas associados.
DO PROFESSOR	Podem existir situações em que age no sentido de solucionar comportamentos verbais, ou não verbais, paralelos que lhe merecem a interrupção da aula, em termos de conteúdo, para restabelecer condições de continuação da aula; são, então, de carácter reactivo. ▪ realizam *actos directivos* de natureza imperativa e correspondem, ao nível da estrutura interaccional, às reacções isoladas ou integram as denominadas *sequências laterais*. ▪ 2 ou mais operações (interactivas/pedagógico-comunicativas) que realizam 2 ou mais actos pedagógico-comunicativos. ▪ o grau de implicitação envolvido na sua produção é bastante elevado.
DO ALUNO	Caracterizam-se pela realização de uma única operação (interactiva/pedagógico-comunicativa) explícita (de reduzido valor implícito) e de um só acto.
SIMULTÂNEOS	
DO ALUNO	Evidenciam a sua natureza “dominada” ou controlada pelo professor.

UNIDADES DISCURSIVAS	
CARACTERIZAÇÃO	Há 6 tipos fundamentais, definidas pelo estatuto do locutor, pela singularidade/pluralidade do locutor e pela simultaneidade/sequencialidade da ocorrência dos enunciados produzidos: 1. E(P) – enunciados individuais realizados por um locutor transmissor; 2. E(A) – enunciados individuais realizados por um locutor aquisidor; 3. E(AS) – enunciados (dos mais característicos) individuais realizados por vários locutores aquisidores (aparecem quase exclusivamente especializados sob a forma de AI Representativos); 4. ES(A) – unidades constituídas por vários enunciados realizados simultaneamente por vários locutores aquisidores; 5. ES(P+A) – unidades constituídas por vários enunciados realizados simultaneamente por vários locutores, aquisidores e transmissores (é a expressão de uma relação de sinceridade do locutor/transmissor com o conteúdo proposicional do seu enunciado que, sob a forma de AI Directivos, serve predominantemente para fechar); 6. tácticas de interacção – unidades (realizadas colectivamente) constituídas por manifestações orais não verbais de carácter interjectivo (cf. características de anulação parcial dos mecanismos de tomada de palavra, greando instabilidade na organização e desenvolvimento da comunicação); sucedem-se a e são resolvidas por enunciados realizados quer pelos transmissores quer pelos aquisidores.
SIMULTÂNEAS	Pouco frequentes mas possíveis em contextos muito diversos: - momentos (de crise) em que está em jogo o processo de tomar a palavra, o assunto da troca verbal e a posição dos sujeitos na comunicação; - maioritariamente geradas por movimentos de abertura, no campo do discurso instrucional, realizados pelo transmissor, sob a forma de actos ilocutórios directivos que não seleccionam um alocutário específico. Apresentam-se como produtos colectivos e apontam para o enfraquecimento do enquadramento (cf. não há um locutor explícito que controle a comunicação, o que torna a negociação da sua organização, ritmo e andamento mais aberta); enquadramento que é por sua vez facilitado pelas características do contexto (cf. princípio de participação/avaliação que o regula). Os modos de as resolver (frequentemente pelo professor), em função da mudança/manutenção do assunto, supõem que sejam perspectivadas como infracções à cooperação comunicativa, ignoradas ou obrigando à reorganização da forma de apresentação do assunto. Se resolvidas pelo aluno, privilegiam a realização de actos ilocutórios individualmente dirigidos, sobretudo não directivos, também eles, mantendo ao nível do conteúdo proposicional uma relação de identidade com o discurso anterior.

SOBREPOSIÇÃO	
CARACTERIZAÇÃO	Fenómeno relativamente frequente, com frequências semelhantes para alunos e professor, havendo contudo diferenças na respectiva funcionalidade que testemunham capacidades distintas na definição do enquadramento da interacção (cf. presença de um enquadramento fortemente

	marcado a regular o discurso). Observa-se apesar de existirem princípios de atribuição mais ou menos estáveis e de a interacção se processar entre dissemelhantes.
REALIZAÇÃO	▪ em momentos fundamentais da interacção, coincidindo com o desenvolvimento da tarefa. ▪ em lugares relevantes de transição, não vê o seu sentido comprometido (já que a parte do enunciado que é apagada não é fundamental para a compreensão do resto do enunciado). ▪ se efectuada por enunciados individualizados, pode acontecer em momentos distintos, tendo, em associação com esses momentos, diferentes valores e implicações para a continuação posterior da comunicação. ▪ preferencialmente gerada e resolvida por actos ilocutórios directivos do professor, individualizando-se o alocutário, mantendo-se o assunto e posicionando-se os transmissores.

REPETIÇÃO/RETOMA
▪ torna o enunciado válido (supervalorização do poder do professor como o único interveniente cujas produções verbais dão a garantia da correcção). ▪ manifesta a presença de um co-enunciador na interacção, evidenciando marcas de quem partilha objectos discursivos construídos por outrem (em conversação normal funcionariam como autênticos sinais de atenção à actividade verbal do interlocutor). ▪ confere à paráfrase um valor peculiar (o professor está a alargar, logo à partida, o conhecimento lexical da língua-alvo, fornecendo outros modos alternativos de codificação de uma mesma unidade de sentido; pretende assim que sejam ultrapassadas eventuais dificuldades, tentando tornar o discurso mais adequado ao nível dos alunos). ▪ constitui uma *reformulação*, se há modificações do(s) enunciado(s) anterior(es).

DISCURSO DO PROFESSOR
▪ avaliativo; essencialmente coercivo/directivo; controlador/impositivo (cf. uso de: Imperativo; etc.), de comportamentos verbais e não verbais pelo qual se estabelecem os limites das intervenções dos alunos; ▪ com lugares de maior (cf. aspectos extra-disciplinares) ou menor controlo (cf. organização da interacção verbal e conteúdos disciplinares); caracterizado pela infracção da categoria *Relação*; com marcas de estruturação evidentes: marcadores de decisão; informação específica sobre o procedimento. ▪ é, muitas vezes, um discurso de avaliação com contornos expressivos; por outro lado, é um discurso expressivo que, com frequência, cria universo de referência. Mais complexo do ponto de vista interactivo e ilocutório (cf. realizando um menor número de turnos de fala que a totalidade dos alunos, executa enunciados complexos onde concentra mais que um movimento, Fechamento+Abertura, e um acto, Avaliação+Solicitação). ▪ assume traços de marcada descontinuidade, pela (re)introdução de tópicos previstos numa determinada planificação anterior ou surgidos na construção textual, claramente evidenciados nos MA (movimentos de abertura). Os seus traços de variabilidade à superfície situam-se ao nível das realizações linguísticas, *mas fundamentalmente* das representações discursivas dos seus pré-constructos culturais e situacionais.

INICIATIVA DISCURSIVA	
DO PROFESSOR	É o solicitador de informação por excelência; detém a vantagem ao nível dos tópicos (cf. propõe, em exclusivo, as tarefas, mais ou menos comunicativas, a realizar).
DO ALUNO	▪ grande parte das prestações efectuadas em LE, mas, em níveis de iniciação e intermédios da aprendizagem, é escassa/reduzida. É limitada e por vezes relegada para um

	plano secundário da interacção, ou simplesmente ignorada, ou mesmo penalizada, na resolução de problemas. Para a aumentar, o professor reforça os direitos dos alunos à atribuição da palavra e auto-selecção. ▪ pouco legitimada pelo professor em formação inicial que de certa forma a coarcta (cf. o aluno não exerce o direito de intervir quando quer ou de dirigir-se a quem quer); altera ligeiramente este aspecto, tal como os seus padrões interactivo-pedagógicos, após observá-los (cf. formação reflexiva que privilegia a investigação em sala de aula). Quando a legitima, o professor em formação inicial continua a assumir o papel de solicitador de informação mas tende a abdicar do papel de avaliador a que os alunos tendem a ascender; ▪ não deverá pôr em causa o duplo papel de solicitador/avaliador de informação que o professor desempenha, ao nível pedagógico-comunicativo; a ▪ ao nível da tomada da palavra implica a realização de actos interactivos que envolvam auto-selecção e/ou selecção do locutor seguinte (A – Abertura, Ai – Abertura com infracção, R/A – Resposta/Abertura e Ri – Resposta com infracção); ▪ implicam muitas vezes a transgressão de princípios que regulam a interacção.

DISCURSO DO ALUNO
▪ definido pela infracção da categoria *Distribuição*. ▪ não inclui movimento de Fechamento, nem acto de Avaliação. ▪ a cada enunciado corresponder apenas um movimento (e um acto ilocutório). ▪ é manifestamente *contínuo*, exceptuando-se as intervenções "laterais". ▪ porque, fundamentalmente, dependente do discurso do professor, é sobretudo um discurso de representação pelo qual o locutor se relaciona com o valor proposicional do seu enunciado; é, por isso, realizado por frases declarativas.

AUTONOMIA DISCURSIVA DO ALUNO
Exerce-se a diferentes níveis, desde iniciativas tendentes a orientar a condução da interacção até à redefinição do seu tópico, estando, no entanto, sujeita a limitações e constrangimentos de ordem vária (cf. configuração específica dos factores constitutivos da interacção verbal ou exteriores ao contexto da aula). A preponderância dos enunciados destinados a fornecer informação, estruturalmente situados em posição de Resposta e de Abertura dentro das trocas verbais destaca o carácter "mitigado" desta autonomia (visível ainda pela inexistência de qualquer acto de Avaliação realizado pelos alunos de forma directa).

DISCURSO DA AULA
▪ construção que, simultaneamente, é *realizada por* e *realiza* papéis sociais (não negociados: cf. vertentes socializadora e instrucional/instrumental da acção educativa). ▪ marcado pela acentuação de papéis distintos: do ponto de vista quantitativo, o professor detém uma percentagem significativa do discurso (cf. tempo que ocupa e número de intervenções que realiza); do ponto de vista qualitativo, cabem-lhe funções específicas (cf. plano disciplinar restrito, condução das actividades pedagógicas segundo as diferentes etapas da lição e controlo exercido sobre o conteúdo e a organização da interacção). Constantemente gerido pelo professor. Não obstante o seu carácter sistemático (cf. configuração de comportamentos e relações discursivas redutíveis a padrões uniformizadores), apresenta variações (cf. carácter não determinista) que podem ter a sua origem em factores vários como o estilo do professor, as suas concepções pedagógicas, as características dos alunos ou o conteúdo de ensino e aprendizagem. ▪ resultado de uma co-construção colectiva, em que por vezes ocorrem surpresas interaccionais (relativamente ao plano prévio).

Indissociabilidade entre forma e conteúdo de transmissão. Comportamento multimodal emotivo. Existência de núcleos de sentido de onde partem (ou talvez aonde regressam) os fios que vão tecendo o texto pedagógico; A forma como se tende a recuperar a coerência discursiva quebrada a qualquer dos níveis (interactivo, pedagógico-comunicativo, de realização linguística e do conteúdo) supõe que o professor avalie a origem dessa ruptura.

DISCURSO PEDAGÓGICO	
CARACTERIZAÇÃO	É essencialmente um discurso de tipo interactivo (cf. transmissão, aquisição e negociação de um saber).
ESPECIALIZAÇÃO	Estabelecida pela distribuição de poder neste contexto pedagógico e pelas relações que mantém com outras distribuições de poder (cf. contextos mais amplos); define (parcial e externamente ao contexto da sala de aula) o que pode ser dito e a forma de o dizer.
NO SUB-CONTEXTO ANÁLISE/INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	Regulado por um enquadramento forte, ao qual parece estar sempre subjacente um "princípio de avaliação": cf. posição inicial das interrogativas alternativas a que se recorre para estabelecer de forma fechada o tópico da interacção; os problemas ainda se evitam pelo recurso a fórmulas orientadoras/correctoras, dirigidas sobretudo a um alocutário colectivo. A sua especificidade reside, particularmente, no facto de nele não ser visível a transmissão de uma "matéria"/saber concreto, e pelo recurso quase exclusivo ao "diálogo" (cf. pontos de contacto, pelo menos, ao nível da sua organização, com situações dialógicas, como o "discurso conversacional"), interseccionando-se uma multitude de significados pessoais que são construídos sobre diferentes tipos de informação: do texto, do professor, dos alunos.

DISCURSO ANTERIOR	
O do transmissor é o que mais sistematicamente determina a forma, o andamento e a organização da comunicação. Um dos aspectos que é mais frequentemente recuperado é aquele que regula a organização do contexto de comunicação.	
DISCURSO INSTRUCIONAL (ESPECÍFICO)	Controlado pelo professor que transmite o conhecimento.
DISCURSO REGULADOR (ESPECÍFICO)	Controlado pelo professor que dita as regras de comportamento na sala de aula e disciplina os alunos. Na articulação discurso instrucional específico, é o discurso englobante (cf. neste sentido, transmitir assuntos é transmitir papéis).

DISCURSO VERBAL
DISCURSO NÃO VERBAL
Necessário para a circulação da palavra em sala de aula (cf. reflexão sobre os contactos visuais entre os participantes e a disposição física do espaço).

DISCURSO DIALOGAL
Caracterizado pela palavra repetida, modelada, ou seja, nada se passa na aula que não seja completado e repetido pelo professor; quase sempre no sentido do professor para o aluno.

DISCURSO INTERACTIVO
Concede pouco espaço à palavra do aprendente (cf. reduzidas oportunidades do aluno experienciar a construção da nova língua, LE, e alcançar autonomia comunicacional).

DISCURSOS OUTROS	
DISCURSOS DE MATERIAIS, MANUAIS OU OUTROS ALUNOS	Pouco interpelados pelos alunos que os desvalorizam enquanto fonte de saber.

ESCOLHA DO CÓDIGO
Regulada pela explicitação do objecto discursivo de sala de aula.

DENSIDADE META-LINGUÍSTICA
Aumenta quando os interlocutores usam a língua que melhor dominam.

MUDANÇA DE LÍNGUA
Elemento planificado, concretizado, revisitado e reflectido, como parte integrante e indissociável de uma competência educativo-didáctica no quadro do ensino/aprendizagem das línguas.

ALTERNÂNCIA CÓDICA	
CARACTERÍSTICAS	▪ estrutura discursiva construída e imposta pelo professor aos alunos. ▪ indício da especificidade comunicativa da aula de LE. ▪ sinal do dinamismo no processo de e/a de uma LE. ▪ sobretudo pontual; não planificada, decidida no decurso da interacção didáctica; dialógica (cf. representações que o professor tem das competências interpretativas do aluno); ▪ praticada pela maior parte dos professores, mas não é por eles tolerada (cf. avaliação negativa das produções verbais dos alunos, solicitando uma reflexão sobre as mesmas e o seu abandono); ▪ necessária para que o professor de LE consiga cumprir os objectivos comunicativo-didácticos
FINALIDADES	- ultrapassar problemas comunicativos e/ou de aprendizagem (cf. formas de reparação); - assegurar uma boa compreensão do discurso pelo destinatário/alocutário.

MISTURA CÓDICA
Induzida pela falta de preparação do professor estagiário para conduzir a aula, demonstra um esforço positivo da sua parte pois comunica na língua-alvo, estabelecendo-a como a língua da sala de aula.

SÍNTESE: ESTRATÉGIAS E COMPORTAMENTOS INTERACCIONAIS

RECURSO À LM	
CARACTERIZAÇÃO	Um dos grandes: - constituintes do processo de e/a da LE (cf. instrumento de clarificação); - dilemas do professor de LE, revelador da complexidade do campo da comunicação didáctica. ▪ estratégia de comunicação para os alunos (que consideram a distância entre os sistemas linguístico-comunicativos em contacto). ▪ invariante na estruturação pedagógica do discurso produzido em sala de aula; ▪ ingrediente do saber didáctico do professor de LE. ▪ recurso comunicativo-didáctico, incontornável. ▪ indiciador de aspectos a que o professor dá atenção, mas que por não conseguir planificar integralmente surgem contraditoriamente nas práticas de sala de aula. ▪ provocado pelos diferentes participantes de sala de aula, apesar de muito controlado pelo professor (que ao impor um modelo de língua aos alunos, diferente daquele que exibe, denota uma preocupação maior pelo produto a fazer adquirir, mais do que pelo processo de apropriação da LE). ▪ dependente do tipo de interacção que cada professor constrói nas suas salas de aula (cf. estilo comunicativo do professor).
PRESENÇA	Espontânea na comunicação em LE, sobretudo em momentos de reflexão sobre o processo de e/a da LE, a partir de um discurso instrucional de índole metalinguística. Também por referência às alternâncias códicas características da comunicação em situação de contacto de línguas.
EMISSÃO	A introdução de uma emissão em LM (quase sempre pelo professor) desencadeia outras, também em LM; podem corresponder a várias operações (cf. constante encavalgamento dos níveis discursivos), apesar de pouco rentabilizadas e exploradas do ponto de vista da resolução de problemas comunicativos.
ESPAÇO	No domínio do implícito/improviso (cf. conhecimento experiencial e intuitivo, mais do que reflectido, consciente e assumido). Usado para dar informações aos alunos sobre: a própria alternância códica; a língua a adquirir e a trabalhar (cf. funcionamento da LE); a comunicação; o processo de aquisição/aprendizagem em que todos estão envolvidos (cf. tópicos discursivos de sala de aula).
IMPORTÂNCIA	Consciência da necessidade de passar à LM, de comutar a língua da interacção.
REPRESENTAÇÃO	Variável, sem nunca ser considerada objecto de decisão condicionada (mas antes objecto metodológico) ou recurso verdadeiramente comunicativo para o desenvolvimento da competência verbal do aprendente de LE. ▪ mais positiva/intencional, se associada a um maior pendor reflexivo; ▪ menos positiva, se associada a um pendor repetitivo ▪ sentida como um sinal de confusão/incompetência linguístico-comunicativa, é por isso muitas vezes encarada como um obstáculo à aprendizagem da LE (cf. repertório pouco alargado de técnicas didácticas de recurso à LM). ▪ explicitada pelo professor face ao maior ou menor grau de reflexão que devem adquirir as actividades de linguagem na sala de aula.

TIPOS	O mais comum: assente na mobilização pontual e assistemática dos recursos linguísticos disponíveis. Previamente pensado e relacionado com as actividades de linguagem a desenvolver.
ANÁLISE	Permite aceder de forma mais profunda ao conhecimento didáctico do professor e ao seu perfil comunicativo-didáctico.
FUNÇÕES	A tradução explicativa é distintiva; há outras, variadas e idênticas às que a LE pode desempenhar, mas a um outro nível do discurso da aula de línguas, pela intensificação do seu carácter metacomunicativo e metacognitivo.
FREQUÊNCIA	Actualizações diversificadas. Revela as especificidades próprias de cada professor
USO	Deve ser aceite como útil e produtivo, mas se for indiscriminado, não deve ser incentivado. Se abusivo, tenderia a desaparecer se as competências linguísticas do professor em LE fossem melhoradas.

INTERROGATIVAS	
CARACTERIZAÇÃO	Dependem do estatuto social dos participantes e das relações sociais instituídas entre estes. Associadas: à dissimulação do poder (cf. princípio de enquadramento fraco; a expressões de ordem indirectas (sendo ameaças para a imagem do aluno); a determinadas entoações (com objectivos de natureza expressiva). A ocorrência quase sistemática de interrogativas de função metaprocessual após trocas em que as respostas dos alunos são comunicativamente adequadas e certas, confere, especialmente às interrogativas globais e *tag*, o estatuto das de instanciação.
DO ALUNO	Situam-se, essencialmente, ao nível dos conteúdos disciplinares (não são portanto verdadeiros momentos de iniciação).
DO PROFESSOR	Mais frequentes.
"TAG" *OU DE ECO*	
FUNÇÕES	Mecanismo complexo para manifestar poder.
▪ aparecem em posição dependente, sobretudo em posição final o que lhe dá, sem dúvida, o estatuto de fórmulas de fechamento tanto da interacção, como do conjunto topicalizado que constituiu a sequência (cf. a sua função de solicitação dilui-se para dar lugar a um acto de avaliação). ▪ se em posição inicial, o seu valor pragmático (com que o professor as usam) é idêntico ao de qualquer outra interrogativa de instanciação. ▪ nas sequências de resolução, e acrescentando-lhe os aspectos prosódicos que geralmente as acompanham (ênfase no morfema interrogativo), são encaradas (por alunos e professor) como pedido de reformulação (cf. movimentos de correcção que, de imediato, surgem).	
GLOBAIS	
FUNÇÕES	Maior controlo.
Aparecem em posição dependente.	
PARCIAIS	
FUNÇÕES	Denotar estranheza.
DE INSTANCIAÇÃO	
Formas privilegiadas de iniciar sequências.	
ALTERNATIVAS	
Formas privilegiadas de iniciar sequências.	

SILÊNCIO
▪ perante a ausência de resposta, o professor tende a "dar" a informação solicitada. ▪ o silêncio parece ser o tipo de "resposta" que o professor mais teme (cf. privilégio da resposta certa em detrimento da resolução de dificuldades). ▪ interpretado pelo professor como pedido implícito de ajuda (cf. reprimir a tendência para fornecer uma resposta imediata). ▪ apesar de poder ser interpretado como operação interactiva de negociação de tipo

redutivo que sinaliza, ao nível da comunicação sobre o saber, a existência de dificuldades (é uma forma de manifestação de um problema), para o professor ele constitui um ponto de partida ambíguo perante o qual actua sem pistas concretas sobre essas dificuldades; repetindo operações realizadas anteriormente ou experimentando outras, o professor não questiona os alunos sobre a razão dos seus silêncios, tal como estes raramente os substituem por outro tipo de procedimentos estratégicos não redutivos de solicitação. ▪ no âmbito dos problemas de forma, de conteúdo e de ilocução, representa uma ruptura na comunicação pedagógica. ▪ se frequente, manifesta uma socialização num contexto de discurso vertical, fortemente marcado pelo princípio de avaliação e por princípios de enquadramento e classificação fortes (os sujeitos da interacção têm bem definidos os seus papéis de transmissor e aquisidores e, simultaneamente, o que é possível dizer a quem e como). ▪ enquanto locutores colectivos, os alunos assumem mais as suas respostas do que enquanto locutores individuais, situação onde se tende a verificar um maior número de silêncios.

RESPOSTA NÃO ACEITÁVEL
Problemas que envolvem a afirmação de um maior poder negociativo por parte dos alunos; supõem a sua instituição tendencial como locutor colectivo. Está ao mesmo nível do silêncio.

SUSPENSÃO	
CARACTERIZAÇÃO	▪ estratégia muito útil ao professor, porque ao impor um tipo de resposta, regula a interacção. ▪ lugar de controlo no seu discurso, porque se apresenta como uma infracção conversacional.
MOTIVAÇÃO	
INTERNA	O professor suspende o enunciado de forma deliberada, com uma intenção exploratória próxima da pergunta, o que contribui para a manifestação do seu poder.
EXTERNA	▪ raramente despoletada. ▪ tem como finalidade ceder a palavra ao aluno.
USOS E FUNÇÕES	Tão diferentes quanto: - a concretização ou atenuação da avaliação negativa; - a distribuição da palavra; - o constrangimento para a face do aluno.

RESOLUÇÃO COLABORATIVA DE PROBLEMAS
Variando desde estratégias em que os aprendentes se mostram *mais dependentes* a outras que *actualizam procedimentos activos* (cf. antecipação do saber a construir, revelando capacidades de lidar com ele).

COLABORAÇÃO
A significação é o produto de um trabalho colaborativo.

ATITUDE COOPERATIVA	
DO PROFESSOR	▪ rara (cf. aproximação às regras que regulam o modelo conversacional). ▪ adoptada se pretende que os alunos continuem em posição discursiva activa. ▪ gera intervenções menos impositivas. ▪ confere aos alunos uma maior capacidade de negociação.

CORTESIA	
POSITIVA OU *NEGATIVA*	
CARACTERIZAÇÃO	▪ é essencialmente assimétrica (cf. as posições estatutárias são bem definidas e nunca verdadeiramente susceptíveis de permuta);

	▪ o grau de cortesia aumenta usando um tipo de ilocução cada vez mais indirecto (cf. as ilocuções indirectas tendem a diminuir a força ilocutória e a aumentar o grau de opcionalidade – o uso do imperativo não admite que o alocutário tenha alguma hipótese de escolha, enquanto um impositivo menos directo, aparentemente, exprime alguma dúvida em relação à sua acção futura). Os códigos de cortesia da conversação ordinária aplicam-se formalmente ao discurso institucional, o que, por sua vez, pode significar que o controlo se exerce menos abertamente.
ESTRATÉGIAS	Desactualizador modal; minimizador; acautelador; *tag question*; (dupla) fórmula especializada; fórmula reparadora; alternância códica; implicatura conversacional; ironia; silêncio verbalizado dos alunos; correcção em diferido (marca de cortesia negativa usada para salvar a face dos alunos).

DIMINUTIVOS
Em particular, os de tratamento: - revelam cortesia positiva para com o alocutário; - demonstram apreço e solidariedade; - minimizam a distância social entre os interlocutores.

IMPERATIVO	
FUNÇÕES PRAGMÁTICAS	▪ atribuição da palavra. ▪ regulação da interacção verbal. ▪ chamada de atenção para aspectos pertinentes, contendo um pendor cognitivo.
USO	Interpretado enquanto: - estímulo para o diálogo, o trabalho; - ajuda ou conselho.

ESTRATÉGIAS	
DE ENVOLVIMENTO INTERPESSOAL E DE COMUNICAÇÃO EMOTIVA	
CARACTERIZAÇÃO	▪ hetero-repetições. ▪ auto-repetições de sons e de segmentos avaliativos. ▪ marca avaliativa. ▪ enunciados construídos em palimpsesto sobre discursos-fonte (ex: discursos da literatura).
FUNÇÃO NA APRENDIZAGEM	Os episódios relacionais mostram estabelecimento e reforço de relações interpessoais, mas condicionam, facilitam e tornam mais eficazes objectivos de aprendizagem; são raramente separáveis de aspectos transaccionais.
DE FORMAÇÃO	
FINALIDADES	▪ fortalecer a capacidade de interpretação do sujeito em formação (cf. tomada de consciência da forma como interage e distanciamento face às suas práticas de ensino); ▪ reforçar o movimento constante entre teoria e prática, para que o sujeito em formação se assuma como construtor do seu próprio conhecimento profissional.
ACTIVIDADES DE VIDEOGRAVAÇÃO, ANÁLISE E TRANSCRIÇÃO DE AULAS	
▪ formas de analisar o que se passa na sala de aula, com maior rigor e sistematicidade; ▪ formas de agir, mais adequadas e fundamentadas.	
PROCESSO DE ESCRITA	
Oportunidade para reflectir sobre si mesmo em acção.	
DE FUGA	
Em particular as infracções à categoria *Modo*, pelo seu carácter instantâneo e esporádico, podem condicionar a organização, o andamento, o ritmo e a forma da interacção.	

DE PODER
não aceitação de mudança de tópico; interrupção do discurso do professor por alunos; actos directivos; humor; gestos reguladores; marcador da decisão (o professor marca as transições, no que constitui um traço do seu poder discursivo); *display question* (pode ter valor taxémico, porque marca um saber que à partida os alunos desconhecem).

EXPRESSÕES
OU PALAVRAS METACOMUNICATIVAS
▪ pouco frequentes – "answer", "ask", "repeat", "complete the sentence", etc. ▪ clarificam a tarefa a realizar pelo aluno (cf. existência de regras implícitas e tacitamente aceites, relativas à produção e interpretação do discurso pedagógico, criadas a partir de práticas anteriores e observadas pelos participantes com base na sua percepção dos factores relevantes no contexto imediato da interacção).
"POR FAVOR"
É coerciva, não gerando uma interpretação cortês devido à associação com a posição hierárquica superior do professor e os actos directivos.
DE HUMOR
Pouco frequentes.
DE AFECTO
Pouco frequentes.

MARCAS DE AFECTO
▪ manifestam-se de vários modos: auto-repetição de sons e/ou de segmentos verbais; hetero-repetições; marcas avaliativas. ▪ confirmam o carácter multimodal da comunicação em sala de aula e o paradigma de aprendizagem afectiva da língua.

RISO
Qualifica a manifestação verbal (cf. sintonia sob o ponto de vista multimodal).

COMPORTAMENTO LINGUÍSTICO ESPERADO (CLE)
▪ a sua realização total num mesmo enunciado pode ser levada a cabo pelo: aluno (TA); professor (TP); aluno seguido do professor (TA → TP); ou, ainda, professor seguido do aluno (TP → TA). ▪ pode não ser realizado totalmente num mesmo enunciado (Ø), aparecendo distribuído pelos enunciados do aluno e do professor do início ao fim da sequência. ▪ a sua avaliação positiva marca o fim da sequência e pode envolver a sua reconstituição, muitas vezes fraccionado ao longo do processo de negociação.

PRODUÇÃO ORAL
Grande simplicidade das tarefas verbais propostas aos alunos.

***MODELLING* / MODELAÇÃO DE PRONÚNICA**
Ponto intermédio entre a correcção excessiva (que pode prejudicar a participação do aluno) e a ausência de correcção (que também não é benéfica).

SÍNTESE RESULTADOS/TEMAS: COMUNICAÇÃO

PRÍNCÍPIOS DE COMUNICAÇÃO	
PRINCÍPIO DE ENQUADRAMENTO	
CARACTERIZAÇÃO	▪ Admite graus de actuação variáveis de acordo com a configuração e formas de articulação dos factores intervenientes. ▪ Define a mensagem, o modo como as relações podem ser tornadas públicas. ▪ Regula: - as práticas discursivas na sala de aula; - a forma pela qual é levada a cabo a distribuição e a tomada da palavra, a frequência e extensão dos enunciados; - o princípio de interacção e o de localização; - as relações que os sujeitos mantêm entre si e com o discurso; etc.
FORTE	No contexto pedagógico (aulas de transmissão ao nível do funcionamento da língua e das regras da produção textual), tende a regular a actividade de gramática. Ainda assim, na actividade de leitura e interpretação de texto, os comportamentos linguísticos do professor mantêm, relativamente a outros de enquadramento mais forte, as mesmas características (e, por isso, parece necessário repensar os modos de perguntar na aula de Português, simultaneamente: aos níveis da direcção da palavra, onde se verifica não haver espaço para a manifestação individual; da realização linguística que ainda aparece a limitar a negociação de sentidos; finalmente, do objecto a explorar onde verificamos uma concepção de texto como entidade autotélica e intransitiva). Se o contexto de comunicação apresenta valores fortes para o enquadramento e para a classificação, então existem relações sociais hierarquizadas.
FRACO	▪ traduz mitigação de poder e verifica-se situações de sobreposição de enunciados (onde há maior margem de negociação) ou em aulas cujo domínio privilegiado é a leitura e interpretação de textos. Tende a ser manifestado por actividades de leitura de textos (cf. menor definição do universo de referência) e a regular a actividade de interpretação de texto (cf. o que é possível dizer é de âmbito muito mais alargado, o transmissor exerce um menor controlo sobre a forma, o andamento e o conteúdo da comunicação). ▪ ocorre quando o controlo sobre 1. a forma, organização e andamento da comunicação, e 2. sobre a posição e atitude perante os sujeitos/assuntos é menor por parte do transmissor, ie. maior por parte dos aquisidores. ▪ não parece ser um objectivo comunicativo do transmissor. ▪ implica um esbatimento das assimetrias, um maior poder de negociação dos papéis e um maior poder de autonomia discursiva da parte dos alunos.

PRINCÍPIO DE CLASSIFICAÇÃO	
CARACTERIZAÇÃO	▪ parece ter consequências no princípio de enquadramento. ▪ estabelece a especificidade da voz, o que é legítimo relacionar. ▪ regula as relações que os sujeitos mantêm entre si e com o discurso. ▪ admite graus de actuação variáveis de acordo com a configuração e formas de articulação dos factores intervenientes.
REGULAÇÃO	Através dos princípios hierárquicos, pelas relações de poder (que podem manter ou modificar o grau de insularidade entre as categorias). Por sua vez, estas são reguladas pelas relações de classe (que posicionam sujeitos e assuntos através dos princípios de classificação que estabelecem). Ou, mais especificamente, através de um discurso de controlo de comportamentos, verbais ou não verbais, que estabelece os limites dentro dos quais se deve processar a intervenção do alocutário.
FORTE	Se o contexto de comunicação apresenta valores fortes para o enquadramento e para a classificação, então existem relações sociais hierarquizadas.
FRACO	▪ em aulas cujo domínio privilegiado é a leitura e interpretação de textos. ▪ implica um esbatimento das assimetrias, um maior poder de negociação dos papéis e um maior poder de autonomia discursiva da parte dos alunos. ▪ tende a ser manifestado por actividades de leitura de textos (cf. menor definição do universo de referência).
PRINCÍPIO DE COOPERAÇÃO	
INFRACÇÕES	▪ especialmente às categorias *Distribuição* e *Relação*. Ou seja, as estratégias conversacionais visam antes de tudo o controlo do espaço do discurso (cf. papéis discursivos) e a direcção, organização e andamento da comunicação (cf. introdução de novos tópicos). ▪ na categoria *Quantidade*, efectuadas apenas pelos alunos; traduzem essencialmente o fornecimento de menos informação que a solicitada (explícita ou implicitamente), influenciando sobretudo o ritmo da comunicação. ▪ realizadas em maior número pelos alunos (cf. elevado grau de controlo sobre o contexto e sobre a comunicação principalmente no que respeita à organização, ritmo e forma. Esta última é pouco questionada, tendo em conta o número reduzido de infracções à categoria *Modo*). A grande maioria dos casos de não atendimento pelos alunos das categorias *Distribuição*, *Relação* e *Modo* tem lugar perante outros alunos (cf. na interacção entre aquisidores verifica-se um menor atendimento do princípio de cooperação que na relação entre aqueles e os transmissores, o que poderá significar a existência de uma definição prévia de papéis que é mais ou menos aceite). ▪ as que ocorrem em lugares não relevantes de

	transição (com maior frequência sobre os enunciados dos aquisidores ou quando o professor infringe a categoria *Distribuição*) podem estar associadas a momentos de reorganização, no interior dos enunciados sobrepostos.
INVOCAÇÃO DO PROFESSOR	É uma forma de regular a *Distribuição* e coloca-o no centro do discurso (numa transição fluida de locutor).
RUPTURA PONTUAL	Não se traduz na ruptura da própria comunicação.
PRINCÍPIO DE INTERACÇÃO	
▪ rege a forma, organização e andamento da comunicação em conjunto com a posição, atitude e tratamento dos sujeitos em comunicação. ▪ pode ser regulado por um enquadramento forte ou por um enquadramento fraco.	
PRINCÍPIO DE LOCALIZAÇÃO	
▪ rege a localização física e a forma da sua realização. ▪ pode ser regulado por um enquadramento forte ou por um enquadramento fraco.	
PRINCÍPIOS REGULADORES	
▪ mais determinantes na resposta a solicitações de informação e na realização dos enunciados de forma inteligível.	
PRINCÍPIO DE PARTICIPAÇÃO/AVALIAÇÃO	
▪ desempenha um papel importante na organização da interacção (cf. a transição de locutor opera-se de forma complexa).	

NÍVEIS DE COMUNICAÇÃO
NÍVEL PEDAGÓGICO-COMUNICATIVO
O professor em formação inicial só é capaz de legitimar algumas intervenções do aluno com alguma carga avaliativa, pelo reforço do seu já quase exclusivo papel de solicitador de informação/detentor do saber, que é reconhecido e legitimado pelos alunos. A estabilidade dos padrões interactivos tende a ser, senão perpetuada, pelo menos mantida por professor e alunos, o que resulta num e/a da LE repetitivo, do tipo abertura/resposta/fechamento, este seguido, normalmente, de mudança de alocutário.
NÍVEL INTERACTIVO
Os alunos quando realizam as suas avaliações e fornecem informação por iniciativa própria fazem-no preferencialmente através de actos de resposta com infracção; não realizam actos de abertura.

COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO	
CARACTERIZAÇÃO	Inclui uma consciência metacomunicativa, que permite ao aluno (que a deve desenvolver) determinar, a cada momento, qual o comportamento linguístico que dele é esperado.
DO PROFESSOR	Assume um teor *exolingue* e *bilingue*, é contextualizada e tende a centrar a interacção em si (cf. inibir o hábito de se introduzir no diálogo entre os alunos, desvalorizando as suas trocas).
DO ALUNO	É definida pelo discurso pedagógico oficial como promoção da capacidade de adequar a produção verbal, oral e escrita, às condições de realização linguística e aos objectivos e solicitações comunicativas.
CONTRATO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO DE COMUNICAÇÃO	
▪ entre os interactantes, apoiando-se nas diferentes posições face ao saber de cada um e na vontade colectiva de fazer partilhar esse saber. ▪ concede papéis diferenciados a cada um dos sujeitos que interage para ensinar/aprender (sendo os do professor o de fonte do saber, organizador das interacções e avaliador). ▪ necessário à participação dos alunos no diálogo interactivo (cf. explicitação de aspectos interactivos da aula: regras, princípios e objectivos). ▪ traços mais evidentes: condutas de adaptação. ▪ institui a aprendizagem como uma finalidade da troca verbal. ▪ dispensa o recurso a procedimentos de figuração. ▪ define o estatuto das duas línguas presentes (LE e LM), discriminando as suas funções.	

COMPORTAMENTO COMUNICATIVO
O dos professores é muito mais díspar do que o dos alunos; implica estudar o bi(pluri)linguismo da aula de LE.
INTENÇÕES COMUNICATIVAS
Veiculadas aberta ou encobertamente pelo professor, em função das quais o aluno actua; este raramente impõe ou formula explicitamente as suas intenções comunicativas particulares (cf. convergência).
ESPECIALIZAÇÃO COMUNICATIVA
▪ Do professor e dos alunos. ▪ Pode ser definida, entre outros, pelos seguintes traços: - o professor domina o discurso da aula em termos quantitativos (cf. tempo discursivo e número de intervenções); - ao controlo quantitativo da interacção por parte do professor corresponde também um controlo qualitativo (cf. posição estrutural dos enunciados do professor, seus valores ilocutórios e procedimentos interaccionais específicos como a tomada da palavra).
COMUNICAÇÃO EM LE
Não parece muito aberta à regulação dos alunos (o professor recusa a sua influência e mantém o controlo interactivo total).
CONHECIMENTO PROCESSUAL E CONTEXTUAL
▪ nas práticas comunicativas bilingues do professor, surge esporádica e pontualmente. ▪ é revelador da competência bilingue/plurilingue do professor (cf. resolução dos problemas comunicativos de sala de aula).
SABER LINGUÍSTICO
Sobretudo um saber declarativo sobre a LE.

SÍNTESE RESULTADOS/TEMAS: GESTÃO DA PALAVRA

GESTÃO DA PALAVRA	
CARACTERIZAÇÃO	Gerida pelo professor.
FORMAS ESTRATÉGICAS	10 Operações (5 do professor e 5 do aluno) que partilham o mesmo campo de referência: as tácticas de interacção (cf. página 292).

GESTÃO TOPICAL

- pode assumir foros de colaboração ou de conflitualidade com os sujeitos em interacção, fazendo-se circular no discurso, aspectos que fazem parte da sua organização.
- a introdução de um tópico é feita pelo professor (o aluno não tem legitimidade para o assumir), mas não de uma só vez, nem de uma vez por todas, para cada acontecimento comunicativo.
- há actividades em que não apenas o tópico é determinado pelo manual, mas também o modo como é apresentado (cf. papel que meios pedagógicos auxiliares, particularmente o livro de texto, assumem no controlo do tópico). Ou seja, acabam por arrastar alguma derivação topical sem que a orientação seja directamente provocada pelo professor (que continua a exercer o controlo na sua dimensão mais abrangente, isto é, no plano interaccional).

INTRODUÇÃO DE NOVOS TÓPICOS

- pelos alunos, difícil senão impossível.
- quase sempre de ordem disciplinar, não impede a recuperação a mais ou menos curto prazo do assunto anterior.

DIRECÇÃO DA PALAVRA

O alocutário privilegiado pelo professor é o colectivo, a turma (cf. preferência ainda mais nítida com as formas de realização linguística que têm maior capacidade para controlar a organização, ritmo e conteúdo da comunicação, associando-se, deste modo, dois procedimentos que têm a possibilidade de evitar quebras na interacção)

ATRIBUIÇÃO DA VEZ DE FALAR

- pelo professor, que selecciona o locutor seguinte e lhe solicita uma resposta, mediante elementos verbais e/ou elementos não verbais.
- o professor exerce o direito (exclusivo) à atribuição da palavra (sendo por isso o locutor que mais frequentemente se atribui a vez de falar).
- o aluno tem de pedir autorização para lhe ser cedida a palavra, ou seja, toma a palavra por atribuição (cf. papéis diferenciados).

MUDANÇA DE ALOCUTÁRIO

- resulta como estratégia para manter o *continuum* da interacção, mas não como estratégia de ensino/aprendizagem.
- como forma de resolver um problema é, pedagogicamente, ineficaz.
- como estratégia de correcção dos problemas manifestados pelos alunos, nomeadamente quando se interpretam textos, pode revelar uma:

- intenção de envolver toda a classe na negociação dos sentidos;
- maior preocupação com a obtenção da resposta certa (e não tanto com o processo que a ela conduz).

RELAÇÕES DE TRANSIÇÃO	
TRANSIÇÃO DE LOCUTOR	
CARACTERÍSTICAS	Processo que está relacionado com o estatuto dos locutores (cf. especialização dos papéis/vozes que se constituem *no* e *pelo* discurso) e com a forma dos enunciados. Contempla: - os modos como se realiza a tomada de palavra e a cedência de vez entre semelhantes; - o ponto de onde cada interlocutor inicia a intervenção; - a selecção do locutor seguinte. Emergência de unidades discursivas simultâneas.
AUTO-SELECÇÃO	
▪ o professor exerce o direito (exclusivo) à auto-selecção. ▪ em número reduzido de situações (cf. normas reguladoras da interacção em contexto pedagógico e princípios que emanam da sociedade). ▪ por ocupação de espaço preenchido, é uma forma de um dos intervenientes tomar posição dentro do campo interactivo, como forma de não ser excluído da rede estabelecida. ▪ por ocupação de espaço vazio, em conformidade com as normas do processo interactivo, permite: - que se produzam alguns reajustamentos quer a nível dos tópicos abordados, quer ainda nos papéis e no processo interactivo; - a mudança de locutor; - reformular o tópico anterior ou mesmo abandoná-lo, sem que a sequência se feche.	
HETERO-SELECÇÃO	
EXPLÍCITA	Marcador de diferentes estatutos no grupo. Esta forma de transição, efectuada através de sinais conversacionais que regulam o princípio da cooperação: - possibilita que um dos sujeitos participe activamente na tarefa; - pretende que o alocutário recupere um tópico já referenciado anteriormente e considerado agora válido pelo grupo no seu conjunto, ou por um dos elementos; - favorece atitudes colaborativas na actividade grupal, mediante a cedência de vez; - assume-se, em situações pontuais, como reforço da directividade que se pretende imprimir ao enunciado através da nomeação do alocutário.
DIRIGIDA	
CARACTERIZAÇÃO	Os interlocutores integram no seu enunciado uma referência directa ao alocutário a quem pretendem ceder a vez (através de modos ou formas verbais, pela enunciação do nome ou recorrendo à pronominalização). Esta incidência numa entidade particular pretende solucionar situações que pela sua natureza se constituem em impasses ou distúrbios da interacção ou da prossecução da actividade. É uma situação que, normalmente, resulta das dificuldades emergentes do processo interactivo ou da própria actividade de elaboração do texto. Em alguns momentos, conforme a posição do alocutário no grupo, pretendem a convocação do mesmo para uma função de legitimação de um conteúdo integrado num acto ilocutório representativo realizado pelo locutor do momento. A reprovação de actos desviantes suscita, em algumas situações, a utilização desta forma de transição, pelo facto de estabelecer, nestes casos, uma ruptura com os enunciados anteriores.
OBJECTIVOS	▪ integrar um dos intervenientes na actividade interactiva; ▪ fazer prosseguir a actividade, convocando um alocutário de quem se espera obter uma reacção positiva.

PROCESSOS	▪ uso da 2ª pessoa do singular ou integração parcial do conteúdo proposicional do enunciado do elemento a quem se pretende ceder a vez. ▪ delineiam modos de transição orientados sobretudo para o esclarecimento de algum tópico pouco claro para quem cede o turno, ou ainda para a solicitação de uma atitude colaborativa nas mais diversas áreas.
NÃO DIRIGIDA	Ocorrência em momentos em que o locutor demonstra ter completado o seu enunciado e fornece ao grupo indicações, quer verbais quer de outro tipo, de que pretende abandonar o seu turno na interacção. Deste modo, permite que um dos alocutários possa tomar o seu lugar e apropriar-se do espaço disponível para a interacção, realizando uma materialização quase descontínua do processo interactivo. Tal facto decorre, antes de mais, da necessidade de coordenação entre os enunciados produzidos por A e os apresentados por B, numa estreita cooperação necessária para o sucesso interactivo.

SÍNTESE RESULTADOS/TEMAS: AULA

ENSINO-APRENDIZAGEM DA LM	
LEITURA/INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	▪ tende a privilegiar ora a directividade, ora a negociação. ▪ é uma actividade que não se constitui sobre um objecto de conteúdo "fechado". ▪ apresenta características que a configuram como um espaço favorável à negociação, mas também à ocorrência de mais problemas no fluir da interacção.

ENSINO-APRENDIZAGEM DEUMA LE	
CARACTERIZAÇÃO	▪ mesmo o professor que tem em conta os aspectos afectivos, não deixa de exercer o seu poder. ▪ ainda baseado num uso irrealista da língua. ▪ demasiado centrado nas estruturas e na perseguição da correcção linguística por parte do aprendente. ▪ concebido de forma estruturalista (cf. controlo interactivo e insistência na estrutura de participação P-ALS/A). ▪ ausência de um trabalho sistemático de simulação de comunicação em LE.
CONTEÚDO	O professor privilegia a competência linguística, porque é a que sente como mais capaz de trabalhar sistematicamente e porque a entende indispensável para a aquisição de outros saberes e competências. Trata-se de um invariante que remete para uma concepção reduzida de língua (cf. vertentes metodológicas estruturalistas).
ERRO	▪ tende a ocorrer quando se fala sobre a linguagem (cf. explicar o sentido da estrutura e vocabulário), o que remete para a necessidade de conhecer e familiarizar-se com instrumentos metalinguísticos. ▪ não considerado como prejudicial (nem à comunicação da aula, nem à aprendizagem do aluno), sendo antes considerado o produto natural de uma aula rica em LE. ▪ induzido pela falta de preparação do professor estagiário para conduzir a aula.
ASPECTOS A TRABALHAR	Competência: - linguística (aspectos do sistema da língua-alvo); - referencial; - estratégica (muitas vezes ausente); - comunicativa (pelo menos na sua dimensão de uso mais relevante, a dimensão pragmática); - de aprendizagem (cf. preocupação com as formas de aprendizagem dos alunos).
EM NÍVEIS DE INICIAÇÃO	Centrado no professor estagiário (que passa a maior parte do tempo a conduzir a aula, o que não

	lhe é fácil). Os alunos trabalham individualmente durante períodos breves. Os problemas surgem normalmente durante a introdução e prática de novos itens linguísticos.
EM NÍVEIS AVANÇADOS	Preferência por actividades como a prática da leitura e a discussão de temas específicos. Os problemas tendem a surgir durante as actividades relacionadas com fases de pré e pós-leitura

SÍNTESE RESULTADOS/TEMAS: AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO	
OBJECTIVO	Corrigir o modo pelo qual a interacção verbal se está a processar.
INCIDÊNCIA	Conteúdo e forma da intervenção do aluno.
EFEITO PERLOCUTÓRIO	Variável, de acordo com o tipo de actualização (avaliação positiva e negativa).
POSITIVA	
CARACTERIZAÇÃO	▪ indicia cortesia positiva. ▪ manifesta concordância com o interlocutor/aluno. ▪ revela protecção da face do aluno.
MECANISMOS	Repetição lexical; expressão "muito bem" (funciona como enquadrador discursivo); etc.
NEGATIVA	
CARACTERIZAÇÃO	▪ extremamente coerciva. ▪ ameaçadora para a imagem do aluno. ▪ equivalente a um *FTA*.
ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DE CONCRETIZAÇÃO	Interrogativas (parciais) que evidenciam estranheza perante a resposta do aluno; advérbio de negação "não" ou de expressões equivalente (ex. "está mal"); advérbio de afirmação "sim" + conjunção adversativa "mas" + enunciado que mostra desacordo.
EM AULA DE LE	
▪ incide mais na correcção do que no grau de êxito comunicativo de realização da tarefa. ▪ dá mais ênfase à forma do que aos sentidos que o sujeito é capaz de construir ou produzir em situações onde tenha que utilizar a LE. ▪ não valoriza a natureza e o tipo de informações e de competências a que os aprendentes devem dar atenção. ▪ não se centra sobre as aprendizagens, nem sobre as atitudes. ▪ descura as competências de linguagem.	
NO SUB-CONTEXTO DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	
Desenha-se quando o professor impõe um ponto de vista sobre o texto (além de não ser uma forma correcta de ensinar a interpretar, tende a criar problemas)	