



**Manuel Bernardo
Queiroz Canha**

**INVESTIGAÇÃO EM DIDÁCTICA E PRÁTICA
DOCENTE**

**A recente pesquisa em Didáctica das Línguas Estrangeiras
em Portugal e o Impacto dos Estudos em Didáctica de Inglês
Língua Estrangeira – a perspectiva dos seus autores.**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Línguas, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Isabel Alarcão, Professora Catedrática do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

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

Professora Doutora Maria de Fátima das Neves Guerreiro Sequeira
Professora Catedrática do Departamento de Metodologias da Educação do
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Professora Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa
Professora Associada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Antes de iniciar o presente estudo, interroguei-me frequentemente sobre o sentido de introduzir, nas páginas de agradecimentos de trabalhos realizados no âmbito de provas académicas, referências às pessoas que fazem parte do universo dos afectos dos seus autores. Hoje, para mim, esse sentido é claro. E é à minha família e aos meus amigos, aliados de sempre, que dirijo as primeiras palavras de reconhecimento, por terem sabido compreender as ausências prolongadas e os dias mais cinzentos e pelo entusiasmo que manifestaram perante as alegrias que fui sentindo em cada etapa ultrapassada na realização deste projecto.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Alarcão, que reencontrei quinze anos depois de ter sido seu aluno e seu estagiário, agradeço o saber já esperado, as questões que clarificaram o meu pensamento nos momentos confusos e o doseamento certo de elogios e de advertências que me faz funcionar. Acima de tudo, o meu reconhecimento pela confiança que sempre manifestou no meu trabalho, enchendo-me de vaidade e afinando o meu sentido de responsabilidade.

Agradecimentos também para

os investigadores autores dos trabalhos analisados, que acederam, prontamente, a colaborar neste estudo;

o painel de juízes que colaborou na primeira parte da investigação (Prof. Doutora Ana Isabel Andrade, Prof. Doutora Maria Helena Araújo e Sá e Prof. Doutor António Moreira);

a Prof. Doutora Nilza Costa, pelo contributo ao longo do estudo, pela troca de opiniões, pelas úteis sugestões;

a Prof. Doutora Isabel Martins, pela partilha de conhecimento e de opiniões pertinentes no contexto do quadro metodológico do estudo;

os meus colegas da Escola Secundária Dr. J.C.C.G. de Ílhavo, que acompanharam e encorajaram o projecto no seu início;

os novos colegas do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, pela forma como me acolheram neste ano em que tudo foi novo e pelas palavras de incentivo;

as colegas Ana Isabel Andrade e Maria Helena Araújo e Sá, por terem aliviado o peso das minhas responsabilidades, permitindo que a realização desta dissertação fosse uma prioridade, e pela solidariedade sempre presente;

os colegas Rosa Edite e António Moreira, que, mesmo sem o saberem, tiveram uma influência determinante na minha decisão de me inscrever no curso de mestrado;

a Sra. D.Teresa Geraldo, que diligentemente assegurou a minha conexão com a Prof. Isabel Alarcão;

a Dra. Maria Alfredo Moreira, através de quem acedi a um importante artigo de Tripp;

o Instituto de Inovação Educacional, que financiou o projecto;

os Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro, que deram prestimosa colaboração no processo de identificação e levantamento dos trabalhos que vieram a constituir o *corpus* do estudo;

as seguintes pessoas que, de algum modo, facilitaram o acesso aos trabalhos de investigação analisados: Flávia Vieira, Graça Toscano, Maria de Lurdes Sousa, Maria do Céu Roldão, António Neto, Maria Alice Fontes, Maria Adelaide Narciso, Maria Leonor Machado de Sousa, Isabel Marcos, Fernanda Nunes.

resumo

O presente estudo centra-se na temática das relações entre investigação e prática docente em Didáctica das Línguas Estrangeiras e foi organizado em duas fases sequenciais de desenvolvimento, visando, respectivamente, a produção de uma sistematização crítica da investigação realizada nessa área de conhecimento em Portugal, entre 1983 e 1998, e a avaliação do impacto repercutido na prática dos professores pela pesquisa em Didáctica de Inglês Língua Estrangeira, de acordo com as perspectivas dos seus autores. Por razões de ordem temporal, só foram considerados trabalhos não publicados.

Dos contactos levados a cabo com as universidades públicas portuguesas, com a Universidade Católica e com o Instituto de Inovação Educacional, resultou a constituição de um *corpus*, compreendendo 26 trabalhos de investigação realizados no âmbito de provas de mestrado e de doutoramento, que foram, na primeira parte do estudo, objecto de uma análise documental e, subsequente, de uma análise de conteúdo.

A segunda parte do estudo restringiu-se aos trabalhos de investigação em Didáctica de Inglês Língua Estrangeira em foco durante a fase anterior e fundamentou-se na análise de conteúdo dos textos transcritos a partir de entrevistas realizadas aos 13 investigadores seus autores.

A investigação realizada põe em relevo a existência de sinais de perpetuação do distanciamento tradicional entre construção do conhecimento e prática docente em Didáctica da Língua Estrangeira. Mas, com estes, coexistem indicadores que parecem anunciar uma época de mudança no sentido da aproximação entre estas duas vertentes da Didáctica.

abstract

This research study focuses on the problematic of the interaction between investigation and teacher practice in Foreign Language Didactics. The organisation of the study includes two different stages of development. The first of these stages aims at the production of a critical survey of the research conducted in Portugal within this knowledge area, between the years of 1983 and 1998. The second phase falls on the analysis of the perspectives of the investigators in English as a Foreign Language Didactics regarding their evaluation of the impact produced by their research on the school teachers' practice. Due to calendar restraints, only unpublished research reports were considered.

The contacts established with the Portuguese state universities, the Catholic University and the Institute for Educational Innovation led to the gathering of a *corpus* including 26 research projects conducted as post-graduate dissertations, which were the object of document and content analyses during the first part of the study.

The second part of the study was reduced to the research projects in English as a Foreign Language analysed during the previous phase, and was based on the content analysis of the transcripts of the interviews to the 13 investigators that developed them.

The study shows signs that reveal the continuation of the traditional distance between investigation and teacher practice in Foreign Language Didactics. However, with the former, coexist indicators that appear to anticipate a time of change towards the narrowing of the gap between these two didactic dimensions.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	3
I. INTERACÇÃO E DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA PRAXIS EM DIDÁCTICA.	
Introdução.....	13
1. Legitimidade Científica e Identidade Epistemológica em Didáctica.	
1.1. A Ciência em mutação paradigmática: do racionalismo da modernidade ao subjectivismo pós-moderno.....	15
1.2. Perfil da cientificidade didáctica - pré-paradigma ou afirmação de um estatuto legítimo?.....	24
1.3. Didáctica: uma ciência de intervenção na prática, seu fundamento primeiro.....	31
2. A Investigação em Didáctica (Instrumento na Construção do seu Conhecimento Específico) e a Particularidade de um Campo Científico - a Didáctica da Língua Estrangeira.	
2.1. Do positivismo ao interpretativismo construtivista - o terreno no centro da evolução dos paradigmas investigativos.....	37
2.2. A redefinição do campo de estudo e a reconfiguração das práticas de investigação em Didáctica da Língua Estrangeira - um movimento de aproximação à sala de aula.....	42
3. Investigação em Didáctica/Didáctica da Língua Estrangeira e Prática Docente: o Diálogo da Coerência na Consolidação da Identidade e da Autonomia de uma Disciplina Científica.	
3.1. A partilha indispensável entre teoria e prática, num apelo à participação comprometida e efectiva do professor.....	47

3.2. Expectativas e perspectivas de desenvolvimento da relação dialógica entre teoria e prática em D.L.E.....	51
II. CONCEPTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA DESTE ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA EM D.L.E.	
Introdução.....	59
1. Matriz Organizativa	
1.1. Questões investigativas.....	60
1.2. Delimitação do campo da investigação.....	62
1.3. Objectivos.....	65
1.4. Participantes e seus papéis.....	66
2. Construção Metodológica	
2.1. Posicionamento paradigmático e desenho do quadro metodológico.....	68
2.2. Métodos de investigação.....	71
III. A INVESTIGAÇÃO EM DIDÁCTICA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA EM PORTUGAL ENTRE 1983 E 1998	
Introdução.....	79
1. Constituição do <i>Corpus</i>	
1.1. Levantamento.....	81
1.2. Caracterização.....	86
2. Análise Documental	
2.1. O instrumento de análise e a sua validação.....	90

2.2. Aplicação e resultados.....	93
3. Análise de Conteúdo	
3.1. Análise categorial.....	101
3.2. Tratamento de resultados da análise categorial.....	110
4. Conclusões do capítulo.....	123
IV. O IMPACTO DA INVESTIGAÇÃO EM DIDÁCTICA DE INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES - A PERSPECTIVA DOS SEUS AUTORES.	
Introdução.....	129
1. Recolha de Dados: Entrevistas aos Investigadores em Didáctica de Inglês Língua Estrangeira	
1.1. O guião e a sua validação.....	131
1.2 Realização e transcrição das entrevistas.....	134
2. Tratamento de dados e apresentação de resultados	
2.1. Análise de conteúdo (1ª fase): a análise categorial.....	138
2.2. Análise de conteúdo (2ª fase): inferência	
2.2.1. Caracterização do percurso profissional dos entrevistados.....	148
2.2.2. A avaliação dos entrevistados sobre o impacto dos seus estudos.....	151
3. Conclusões do capítulo.....	157
V. CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO FUTURO.....	163
BIBLIOGRAFIA.....	171

ANEXOS¹

ANEXO I - Lista dos trabalhos constitutivos do *Corpus*

ANEXO II - Instrumento para redução dos dados (análise documental)

ANEXO III - Resultado da análise documental

ANEXO IV - Resultado da análise categorial (1ª fase da análise do conteúdo da grelha)

ANEXO V - Guião de entrevista

ANEXO VI - Transcrição das entrevistas (apresentado em disquete)

ANEXO VII - Resultado da análise categorial (primeira fase da análise do conteúdo das entrevistas transcritas)

¹ Os Anexos são apresentados em volume específico.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Número de trabalhos de investigação por Área Específica de Investigação e por universidade.....	87
Quadro 2. Número de trabalhos de investigação por Área Específica de Investigação e por período temporal.....	88
Quadro 3. Número de trabalhos de investigação por Área Específica de Investigação e por tipo de prova académica (mestrado ou doutoramento).....	88
Quadro 4. Número de trabalhos de investigação por tipo de prova académica (mestrado ou doutoramento) e por período temporal.....	89
Quadro 5. Ocorrências - Pré-categoria-1.....	111
Quadro 6. Ocorrências - Pré-categoria-2.....	112
Quadro 7. Ocorrências - Pré-categoria-3.....	113
Quadro 8. Ocorrências - Pré-categoria-4.....	114
Quadro 9. Ocorrências - Pré-categoria-5.....	115
Quadro 10. Ocorrências - Pré-categoria-6.....	116
Quadro 11. Ocorrências - Pré-categoria-7A.....	117
Quadro 12. Ocorrências - Pré-categoria-7B.....	117
Quadro 13. Quadro global de ocorrências (apresentação hierarquizada) - - Pré-categorias 1 a 5.....	118
Quadro 14. Quadro global de ocorrências (apresentação hierarquizada) - - Pré-categorias 6 e 7.....	120
Quadro 15. Quadro global de ocorrências por tipo de investigador (apresentação hierarquizada) - Pré-categorias 1 a 5.....	121
Quadro 16. Quadro global de ocorrências por tipo de investigador (apresentação hierarquizada) - Pré-categorias 6 e 7.....	122
Quadro 17. Ocorrências - Pré-categoria-I.....	149
Quadro 18. Ocorrências - Pré-categoria-II.....	153
Quadro 19. Ocorrências - Pré-categoria-III.....	155

LISTA DE ABREVIATURAS

D.L. - Didáctica de Línguas

D.L.E. - Didáctica da Língua Estrangeira

D.I.L.E. - Didáctica de Inglês Língua Estrangeira

D.F.L.E. - Didáctica de Francês Língua Estrangeira

D.P.L.E. - Didáctica de Português Língua Estrangeira

D.A.L.E. - Didáctica de Alemão Língua Estrangeira

S.P.D.L.L. - Sociedade Portuguesa de Didáctica de Línguas e Literaturas

I.I.E. - Instituto de Inovação Educacional

C.I.F.O.P. - Centro Integrado de Formação de Professores

A.E.I. - Área Específica de Investigação

P.C.A. - Professor em Contexto Académico

ACD - Académico

L.M. - Língua Materna

L.E. - Língua Estrangeira

I.S.C.A.P. - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A escolha da temática do estudo que deu origem à presente dissertação - Investigação em Didáctica e Prática Docente - ficou a dever-se, fundamentalmente, a duas ordens de razões que, por terem, para além disso, influenciado as finalidades da investigação e orientado as suas decisões organizacionais, importa expor nesta introdução.

O primeiro conjunto de razões relaciona-se directamente com o meu percurso profissional, com as convicções que construí e com preocupações que se tornaram centrais ao longo desse trajecto e, por isso, poderá considerar-se inscrito no campo das motivações pessoais do investigador.

Em 1984/85, data em que me licenciiei em *Ensino de Inglês e Português*, pela Universidade de Aveiro, o modelo integrado da minha formação profissional era, ainda, recente em Portugal. Por isso, constituía motivo de atenção de todos os parceiros ligados à Educação e, em particular, da classe dos professores e das instituições de ensino superior responsáveis pela sua formação inicial. A controvérsia que suscitou e as vivências proporcionadas pelas funções (muito particularmente, as de Orientador de Estágio) que, desde então, tenho vindo a desempenhar em diferentes instituições terão influenciado o meu interesse especial pela formação dos professores bem como pelos efeitos que ela produz na sua prática e no processo de desenvolvimento dos alunos nas escolas.

A natureza destas funções profissionais tem-me, ainda, permitido desenvolver o meu trabalho em contextos educativos diferenciados, simultaneamente, nas escolas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário e no ensino superior, e proporcionado o acesso a diferentes perspectivas sobre a formação global dos futuros professores e dos alunos nas

escolas. O contacto com estes pontos de vista que são, frequentemente, distintos e a observação de múltiplas situações de aula em que as práticas dos professores reflectem conceitos e convicções também muito diversos, têm-me levado a desenvolver uma consciência da importância da relação que se estabelece entre a didáctica como elemento constitutivo do *curriculum* na formação de professores e a didáctica que se pratica em sala de aula, ou seja, recorrendo à terminologia de Alarcão (1994: 723), entre a didáctica curricular e a didáctica profissional.

Foram ainda as circunstâncias profissionais descritas e a dualidade de contextos que as caracteriza que me levaram a aperceber-me do crescente investimento, verificado recentemente, na investigação em Didáctica, nomeadamente em Didáctica das Línguas (D.L.), quer por parte dos investigadores ligados a instituições de ensino superior de formação de professores quer pelos próprios professores nas escolas. De facto, o número de teses de mestrado e de doutoramento e de outros trabalhos de investigação sobre diversos domínios da D.L. levados a cabo, em Portugal, nos últimos anos, é um indicador claro deste entusiasmo investigativo que tem envolvido os académicos (a quem, tradicionalmente, se atribui a responsabilidade da produção de novo conhecimento científico), e que se tem progressivamente alargado aos professores investigadores nas escolas, animados pela curiosidade de conhecimento mais aprofundado da sua prática docente, mas também motivados pelas oportunidades de progressão na carreira profissional, testemunhadas pelo cada vez maior número de exemplos entre os seus pares.

Este dinamismo por parte dos professores nas escolas constitui, certamente, um dado positivo no contexto geral da Educação, hoje, em Portugal, possibilitando, mesmo, de certo modo, contrariar com algum optimismo, o pensamento expresso, há uma década atrás, pelo Professor Manuel Ferreira Patrício, então presidente do Instituto de Inovação Educacional, numa altura em que se planeava o futuro da investigação no nosso país e em que esta instituição assumia algum protagonismo na sua coordenadora.

“Mas sabe-se também como é epistemológica e metodologicamente exigente a prática da investigação científica. Induzir a atitude e a dinâmica investigativas nos docentes do pré-escolar e dos ensinos básico e secundário é bom, mas não significa, nem vai significar na prática, que a comunidade escolar se transformará em comunidade científica. Assim, será sempre limitado o número destes docentes possuidores de verdadeira competência investigativa. É, pois, nas instituições de ensino superior que reside realmente a comunidade científico-educacional. O realismo impõe esta conclusão.” (Patrício, 1989: 396)

O autor apresenta aqui uma visão que, como afirma, é realista, na medida em que as exigências profissionais que se colocam aos professores nas escolas limitam pesadamente a sua disponibilidade e as suas oportunidades de investimento continuado em projectos de investigação. No entanto, apesar das dificuldades, actualmente são mais numerosos os professores que procuram integrar a pesquisa sistemática nas suas práticas. O *corpus* do presente estudo, que por razões que são explicitadas no Capítulo II (cf. II.2.1), foi constituído com base nos trabalhos de investigação realizados em Portugal entre 1983 e 1998, compreende, já, alguns projectos da autoria de professores das escolas. Mas, para além destes, muitos outros foram, entretanto, apresentados ou estão, neste momento, em curso.

Contudo, se, por um lado, a aproximação dos professores das escolas às práticas investigativas constitui um indicador evidente do início de uma importante evolução das suas atitudes face à sua profissão e do entendimento que fazem do seu papel no contexto educativo, por outro lado, é inegável, ainda, entre os professores com quem tenho trabalhado ao longo de quinze anos de carreira, um sentimento de marcada reserva relativamente aos efeitos reais do produto da investigação nas práticas construídas em sala de aula.

Deste modo, se a relação entre a didáctica curricular e a didáctica profissional constituía já, como ficou dito, uma fonte de curiosidade pessoal enquanto actor do sistema educativo preocupado com a articulação coerente de aprendizagens e práticas dos professores, a constatação anterior levou-me a questionar o papel que a investigação em Didáctica tem assumido no contexto geral da área disciplinar e, muito particularmente, os efeitos que do trabalho dos investigadores se têm repercutido na prática docente. Ficou, assim, mais ní-

tido um quadro de interesses centrado nas redes de conexões criadas entre as três vertentes da didáctica - a curricular, a investigativa e a profissional.

A necessidade de reflexão pessoal e de construção de um conhecimento sistematizado sobre estas questões viria a constituir-se num dos factores que estiveram na origem da decisão de frequentar, na Universidade de Aveiro, o curso de Mestrado em Didáctica das Línguas, em cujo âmbito se desenvolveu este estudo. O elevado número de candidatos à frequência desse curso e a percentagem significativa de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário que vieram a ser seleccionados acabariam por criar uma nova oportunidade de confirmação da validade do interesse em compreender claramente o quadro geral do novo conhecimento produzido em Didáctica e as suas eventuais implicações nas práticas de sala de aula. Estas circunstâncias, aliadas à necessidade de cumprir um calendário limitado pelas regulamentações do curso de mestrado, foram também mais um elemento que contribuiu para a definição da temática do presente estudo e para a redução do seu enfoque à relação entre a investigação em D.L. e a didáctica profissional. Como veremos no capítulo II (cf. II. 1.2), os mesmos condicionalismos impostos pelo calendário estiveram ainda na base da decisão de circunscrever o campo da investigação à Didáctica das Línguas Estrangeiras (D.L.E.) e à análise de relatórios de investigação não publicados.

Na abertura desta introdução, anunciaram-se razões de dois tipos para a selecção da temática desta dissertação. Explicitadas as motivações pessoais que orientaram o investigador neste processo, interessa agora tornar claro o segundo grupo de razões, que aqui serão entendidas como fundamentos justificativos da relevância do estudo para a construção do saber em D.L..

Como se depreende do que já ficou expresso, a primeira destas razões prende-se com o grande crescimento do número de projectos de investigação em Didáctica realizados recentemente em Portugal, desenvolvimento a que já se aludiu nesta introdução e que também esteve na origem da curiosidade pessoal do investigador, autor deste trabalho. Deu-se, ainda, conta do facto de se encontrarem, entre os autores desses projectos, professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, para além dos investigadores ligados a

instituições do ensino superior, a quem, tradicionalmente, se atribui a produção do conhecimento científico.

Porém, não foram ainda conduzidos estudos meta-analíticos que permitam conhecer as características actuais da investigação em D.L.E., os interesses, prioridades e opções dos seus autores e as relações de proximidade ou de divergência que se estabelecem entre projectos concebidos por investigadores em contextos profissionais diferenciados. Parece, pois, necessário criar um quadro síntese de referência que possa orientar as decisões pessoais dos futuros investigadores, tornando-se útil para o desenvolvimento integrado e coerente da investigação nesta área de conhecimento.

Disse-se ainda, anteriormente, que este cenário recente de alargamento da prática da investigação aos professores nas escolas não tem sido suficiente para contrariar a reserva sentida, entre a classe docente do ensino não superior, relativamente aos reais efeitos e benefícios dos produtos da investigação para a didáctica de sala de aula; o conteúdo e resultados dos estudos levados a cabo são pouco conhecidos e acredita-se que o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem é reduzido. Esta atitude encontra, provavelmente, a sua justificação numa percepção da situação que poderá ser realista, mas que também poderá ser consequência de hábitos passados, alicerçados em princípios que encorajavam, não a partilha, mas sim a gestão sectorizada e individualista das práticas em Educação e que acabou por criar, entre os parceiros educativos, um estado generalizado de autismo relacional, difícil de quebrar. Naturalmente, as fronteiras assumidas têm limitado, de forma decisiva, as relações entre sistema e instituições, escola e sociedade, e entre os actores na mesma comunidade educativa.

O pensamento actual (também ele resultante da investigação produzida) orienta-se no sentido inverso e define-se, como condição de desenvolvimento, a criação de múltiplas pontes facilitadoras da circulação e partilha de conhecimentos e experiências entre os diversos domínios e intervenientes do sistema educativo, elegendo-se o diálogo como factor determinante do sucesso desse propósito. A necessidade de implementar esforços coordenados em todas as frentes é hoje inquestionável, como sublinham Cardoso (1999: 190-1), no seu estudo sobre formação de professores, ou Alarcão, referindo-se à relação entre as

três vertentes da didáctica - a investigativa, a curricular e a profissional. A este propósito, citam-se, desta última autora, algumas esclarecedoras interrogações.

“Interactividade e interfacialidade, redes e conexões são elementos que ficarão na história da actualidade.

Estarão eles presentes nas várias manifestações da Didáctica de Línguas? Terão expressão na prática de sala de aula? Reflectir-se-ão na investigação em Didáctica?” (1999: 15)

Parece, assim, legitimada a importância de compreender a dimensão do impacto que o conhecimento científico construído, nos últimos anos, em D.L.E. tem produzido nas práticas dos professores em sala de aula. Tal como a síntese dos estudos realizados, também o acesso a conclusões relevantes sobre as repercussões da investigação em Didáctica na didáctica profissional poderá fornecer pistas importantes à comunidade científica, permitindo orientar projectos futuros no sentido da aproximação progressiva destas duas vertentes. Uma vez mais, razões de ordem temporal ditaram a redução desta análise da dimensão do impacto da investigação na prática docente à pesquisa desenvolvida no âmbito da Didáctica de Inglês Língua Estrangeira (D.I.L.E.) e às representações dos seus autores.

As finalidades do presente estudo surgem na sequência natural da reflexão que justifica a opção temática e articulam-se com cada uma das razões apresentadas.

Assim, espera-se, em primeiro lugar, que este trabalho contribua para uma compreensão actualizada do desenvolvimento recente da investigação em D.L.E. e do seu impacto na prática docente, proporcionando um entendimento mais claro das relações que se estabelecem entre estas duas dimensões.

O segundo propósito prevê que o conhecimento produzido venha a constituir-se como referente relevante que permita equacionar, de forma mais sustentada, os caminhos futuros da investigação em D.L.E..

Uma terceira finalidade aponta, como contributo importante, o estímulo que este estudo poderá vir a representar para o alargamento a outras áreas de especialidade da inves-

tigação centrada na temática das relações entre construção do conhecimento didáctico e didáctica profissional.

E, finalmente, espera-se que a divulgação do produto deste trabalho encoraje o desenvolvimento de outros projectos conducentes a uma aproximação crescente entre a investigação em Didáctica e a prática docente, dinamizando a interacção entre as diversas vertentes da disciplina e gerando relações de maior confiança entre parceiros educativos.

Para além desta introdução, a presente dissertação conta com cinco capítulos que compõem a sua estrutura organizativa central. No início de cada capítulo, uma breve introdução faz a síntese do seu conteúdo¹.

O primeiro capítulo desenvolve a discussão sobre a temática escolhida, fundamentando-a na literatura disponível. O texto foi construído em torno de três eixos centrais, cuja compreensão articulada poderá confirmar a pertinência e actualidade da reflexão que motivou o estudo. Essas três linhas estruturantes de pensamento são as seguintes:

- Identidade epistemológica e legitimidade científica em Didáctica.
- Evolução da investigação em Didáctica, especificamente em D.L.E., e o seu enfoque na sala de aula.
- Investigação em Didáctica e prática docente.

Introduzindo a apresentação do estudo, num percurso que deriva da explicitação das questões investigativas para a delimitação do seu campo e para a identificação do seu objecto e dos seus objectivos, o segundo capítulo expõe as opções metodológicas do investigador, situando-as no contexto das teorias actualmente conhecidas sobre investigação em Educação.

Os dois capítulos seguintes ocupam-se da constituição e análise do *corpus* e da discussão de resultados, correspondendo a duas fases processuais sequenciadas da condução da

¹ Exceptua-se, o Capítulo V. Conclusão e Perspectivas de Desenvolvimento Futuro.

investigação. Assim, o Capítulo III centra-se no estudo da investigação em D.L.E., realizada em Portugal, entre 1983 e 1998, reservando-se, para o Capítulo IV, a análise do impacto da investigação em D.I.L.E. na prática dos professores, de acordo com a perspectiva dos seus autores. No final de cada um destes capítulos, apresentam-se as conclusões que emergiram de cada uma das fases do estudo a que reportam.

O texto encerra-se com um capítulo em que se expõem algumas reflexões consideradas úteis para a perspetivação futura da investigação no âmbito da temática escolhida e do desenvolvimento das relações entre as vertentes investigativa e profissional em D.L.E..

I. INTERACÇÃO E DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA PRAXIS EM DIDÁCTICA

Introdução

Este primeiro capítulo apresenta a Didáctica como uma disciplina autónoma, que constrói o seu próprio conhecimento com base na investigação científica e que se caracteriza, fundamentalmente, por uma vertente de intervenção no terreno (a sala de aula), seu objecto de estudo específico. A análise aqui proposta centrar-se-á, assim, no domínio da epistemologia da Didáctica e da afirmação da sua cientificidade, bem como no da investigação enquanto instrumento estruturante desse mesmo sentido epistemológico.

Partindo de uma reflexão sobre a evolução recente do pensamento de referência em Ciência, procurar-se-á, na primeira secção do capítulo, enquadrar o percurso científico em Didáctica no desenvolvimento dos paradigmas científicos gerais e descrever os traços específicos que definem a autonomia da disciplina relativamente a outras ciências com que interage.

A segunda secção ocupar-se-á da evolução das práticas de investigação em Didáctica no sentido da sua aproximação à sala de aula, explorando a especificidade do campo científico da D.L.E., campo em que se inscreve o presente estudo.

Da constatação da recente relação estreita entre o conhecimento produzido pela investigação e a sala de aula, surge, na secção que encerra o capítulo, uma maior focalização na temática particular do estudo, i.e., nas interacções que se estabelecem entre as dimen-

sões investigativa e profissional da Didáctica. Como veremos, este conceito de interacção e a consequente noção da necessidade de diálogo entre estas duas dimensões didácticas atravessam todo o pensamento que se desenvolve ao longo deste capítulo e constituem elementos base de estruturação da disciplina nos planos epistemológico, da investigação que o consubstancia, e da prática de sala de aula, seu contexto motivador e seu destinatário preferencial.

1. Legitimidade Científica e Identidade Epistemológica em Didáctica

1.1. A Ciência em mutação paradigmática: do racionalismo da modernidade ao subjectivismo pós-moderno

Neste estudo em que a Didáctica é definida como disciplina autónoma, geradora de conhecimento próprio, sustentado na investigação do objecto de estudo que lhe é peculiar, a sala de aula, mas cuja legitimidade científica, como veremos adiante (cf. I. 1.2; 1.3), suscita, ainda, alguma controvérsia, importa começar por perceber e caracterizar o actual pensamento científico dominante, numa reflexão apoiada na análise das mais recentes alterações paradigmáticas em Ciência. Para tal, recorrer-se-á, com frequência, à obra de Boaventura de Sousa Santos, *Um Discurso sobre as Ciências* (Santos, 1999), texto que, pela expressividade convincente do seu enunciado e pela clareza de organização do seu conteúdo, se tornou central na estruturação das ideias que se seguem.

O fenómeno generalizado de globalização que, nas suas várias manifestações, marcou inequivocamente a história do século XX (cf. Giddens, 1998: 3), conduziu as sociedades humanas de hoje a novas realidades caracterizadas por alterações radicais de modos de vida, de formas de relacionamento entre os indivíduos e os povos que as compõem e de posicionamento face ao mundo e ao ambiente. Originalmente iniciado nos países mais industrializados e economicamente poderosos do ocidente (Santos, 1995), este processo tem vindo a alargar-se a todos os quadrantes do mundo, num movimento inevitável que encontra a sua justificação no imperativo da eficácia e da agressividade competitiva, actualmente ainda entendida por uma maioria dominante como único garante da sobrevivência.

Perplexa perante a rapidez e as consequências das mudanças que se operaram e que não foi capaz de prever, a humanidade tem acompanhado o seu próprio desenvolvimento, envolta numa atmosfera paradoxal de proximidade e de isolamento, vivendo dilemas, ainda longe de serem superados, entre a esperança de solução dos problemas que agora parecem ser de todos e a violência acesa pela impreparação para partilhar o espaço e a vida.

Na realidade, por um lado, os avanços científicos têm permitido desenvolver sofisticados e cada vez mais eficientes meios de comunicação que, aliados a condicionalismos políticos e económicos fomentadores do incremento da mobilidade das populações, transformaram um planeta outrora demasiado vasto para ser considerado globalmente em todas as suas dimensões numa pequena aldeia em que quase todos os seus habitantes se vêem obrigados a enfrentar os efeitos de uma existência em comum. O aparecimento de um vírus desconhecido em África deixou de ser encarado como uma tragédia remota e localizada, um desastre ecológico na floresta Amazónica ou na Europa Central é sentido como uma ameaça em todos os continentes, a possibilidade anunciada de descoberta de uma solução para um conflito armado num qualquer ponto do globo transforma-se em expectativa de todos.

Por outro lado, porém, o mesmo desenvolvimento científico-tecnológico e político-social que tem propiciado o cruzamento cada vez mais estreito dos caminhos dos homens é simultaneamente responsável pelo avolumar de receios e desconfianças face à probabilidade temida de cedência forçada de privilégios e de perda de identidade. Este sentimento tem levado indivíduos e grupos a refugiar-se num crescente isolacionismo, que se manifesta no recrudescimento de confrontos étnicos e culturais, na organização de movimentos inspirados em princípios de intolerância e nas múltiplas disputas de território e de riqueza que, um pouco em todo o globo, sublinham diariamente o propósito de criar fronteiras demarcando espaços e relacionamentos.

Criam-se, assim, compartimentos em que cada um se encerra, individualmente ou em grupos especializados, de acordo com normas que distribuem os homens partindo de crité-

rios estabelecidos com base no equívoco da diferença de raças, de estatutos e papéis, de poderes, de objectivos e ambições. Esta organização social fragmentada gera barreiras visíveis na actividade produtiva e profissional do Homem, nas suas manifestações artísticas, na administração política dos povos e territórios e enquadra-se num entendimento mais alargado do mundo que reduz todo o pensamento a processos sectorizantes de abordagem da vida em todos os seus planos.

“O enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade - cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada -, bem como ao enfraquecimento da solidariedade - ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos” (Morin, 1999: 18)

Para além dos efeitos já descritos ao nível do relacionamento entre os homens produzidos por esta visão atomizante do mundo e que, neste plano, têm motivado investigadores empenhados na questão multicultural e apostados no poder interventivo dos processos institucionais de Educação (Banks, 1993; Bullivant, 1993; Cortesão, 1997; Delors, 1996; Jandt, 1998; Nissila, 1998), também os constantes ataques ao espaço físico e natural constituem sinais evidentes da negligência ou da limitação deste hábito generalizado e instalado de fragmentação, resultando no ambiente global física e mentalmente pouco saudável em que vive hoje a maioria das populações (Bohm, 1997: 2). Este é, segundo Giddens (1998: 5-7), o *lado sombrio* da modernidade, um tempo dividido entre a maior acessibilidade generalizada aos benefícios trazidos pelas actuais instituições sociais e a deterioração das condições de trabalho humano, monótonas e repetitivas, a fragilização ambiental que decorreu do incremento massivo da produção e a ameaça nuclear.

No entanto, não terão sido apenas a proximidade imposta pela globalização a que temos vindo a assistir, o apuramento tecnológico dos meios que a tornaram possível e alguns traços consensuais das vontades políticas e sociais os únicos factores condicionantes deste lado parcializado e parcializante do olhar do Homem sobre o seu próprio mundo. Também o pensamento científico, simultaneamente causa e reflexo desta visão dominante, contribuiu, de forma definitiva, para a consolidação da hegemonia da fragmentação, que, no entendimento de Bohm (1997: 3), tem sido assumida pelos investigadores como garantia

de objectividade, permitindo produzir descrições rigorosas do mundo tal como se pensa que ele é.

O modelo de racionalidade que tem caracterizado a ciência moderna desde o século XVI desenvolveu-se no âmbito das ciências naturais até ao século XIX, altura em que viria a converter-se em paradigma global de racionalidade científica por extensão às ciências sociais (Santos, 1999: 10) que, num esforço de reconhecimento da sua legitimidade por parte da comunidade de cientistas, adoptaram os seus princípios epistemológicos e copiaram os seus procedimentos metodológicos. Passou a acreditar-se genericamente no êxito da procura da verdade única e na existência de uma só forma de conhecimento verdadeiro: o conhecimento científico.

Convicta da clarificação que se obtém pela demarcação de barreiras bem definidas, a tendência racionalista do paradigma dominante estabelece uma distinção precisa entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, identificando o primeiro como saber de objectividade e rigor exclusivos e desconfiando do segundo, que reputa de ilusório por se fundamentar na experiência imediata da realidade. No seu esforço delimitador, o mesmo paradigma cria ainda o afastamento conceptual entre a natureza e a pessoa (op. cit: 12-13), separação que se revela essencial para a compreensão da relação do homem com o mundo tal como este posicionamento a prevê, do papel que atribui ao conhecimento científico, bem como dos pressupostos e procedimentos metodológicos da investigação científica que enquadra.

Neste contexto, em que o paradigma da ciência moderna afirma o propósito de expor a natureza com rigor e objectividade, por acreditar que, desta forma, o Homem a pode dominar, a matemática surge como disciplina fonte de inspiração metodológica no processo de construção dos instrumentos que permitem a redução do objecto de estudo da investigação a fragmentos categorizados quantificáveis e que poderão ilibar da suspeita de parcialidade as posteriores análises tecidas com base nas correlações estatísticas identificadas. Só assim, acredita-se, será possível conhecer a ordem existente no mundo (que se defende ser estável e recorrente no tempo) e formular leis que permitam intervir sobre ela (cf. op. cit.: 13-17).

É este paradigma científico, orientado para a construção do conhecimento em busca de respostas definitivas aos problemas colocados pelo Homem, que tem vindo, até agora, a dominar o pensamento global em Ciência. Mas foram também os resultados do esforço de investigação levado a cabo sob esta orientação racionalista que conduziram à crise desse mesmo paradigma científico dominante e à emergência de um novo referencial de pensamento (Bohm, 1997; Santos, 1999), num processo próximo do aludido conflito actualmente vivido pelas sociedades humanas entre eu e o outro, entre o indivíduo e o mundo, entre unidade singular, globalidade e conjunto. Como diz Horgan (1996: 5-6), são os avanços da própria Ciência que ditam as suas limitações, e as ideias de relatividade, de incerteza, de imprevisibilidade e de impossibilidade de descrever o mundo matematicamente, surgidas do trabalho de Einstein, das novas visões trazidas pela teoria quântica e pela teoria do caos são exemplos determinantes dos efeitos que as descobertas científicas têm produzido no próprio pensamento científico, nas suas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica. Assim, a consciência tranquila do positivismo instalado começou a ser perturbada por uma nova visão do mundo que questiona o seu entendimento como objecto estático, que o sujeito estuda de forma distanciada, fragmentando-o em unidades isoladas para, através da aplicação de leis matemáticas, produzir regras que permitam dominá-lo e transformá-lo.

A este posicionamento assertivo opõe-se, primeiramente, uma perspectiva holística de um mundo em constante mutação, em que todas as suas dimensões se entrecruzam numa teia de sentidos que não podem ser compreendidos isoladamente e a que Bohm chamou a *ordem implicada* (Bohm, 1997: 63, 177). Para além disso, a sua permanente condição evolutiva é limitativa da pretensão de obter um conhecimento final e generalizável a seu respeito, conduzindo o cientista a orientar a sua missão no sentido do questionamento da realidade mais do que no propósito de a definir objectivamente. Ou, como afirma Horgan, inspirado no pensamento do físico John Wheeler: “At the heart of reality lies not an answer, but a question: why is there something rather than nothing? *The Answer* is that there is no answer, only a question” (1996: 263).

O abalo das convicções positivistas fez-se sentir também através de uma nova concepção da relação que o homem-cientista-produtor de conhecimento estabelece com o mundo, objecto do seu interesse. Como vimos, os fundamentos racionalistas prevêm o distanciamento entre os dois, não só como representação diferenciada dos seus estatutos mas também como imperativo metodológico de garantia de objectividade e rigor. As correntes pós-modernas², ao contrário, assumem a subjectividade implícita nessa relação e a impossibilidade de dissociação entre sujeito e objecto, afirmando-os como aspectos interactivos de uma realidade única e global (Bohm, 1997: 9); o segundo é a continuação do primeiro e a leitura que dele se faz é influenciada pela biografia do sujeito, pela sua história, pelo seu contexto presente e até pelas convicções da comunidade científica a que pertence (Santos, 1999: 53).

Deixa, pois, de fazer sentido a procura da verdade única, irrefutável e universalmente generalizável e o conhecimento passa a ser entendido como interpretativo e compreensivo, como uma visão subjectiva do mundo: "... it might be said that a theory is primarily a form of *insight*, i.e. a way of looking at the world, and not a form of *knowledge* of how the world is" (Bohm, 1997: 4). Por esta razão, na pós-modernidade, acredita-se nas virtudes da partilha das várias interpretações, dos vários conhecimentos, entre os quais, contrariamente ao pressuposto positivista, se sublinha o importante contributo do senso comum, pela sua dimensão de proximidade com a experiência da realidade e com a prática (Santos, 1999: 55-58). As novas perspectivas do mundo, que o Homem desenvolve permanentemente, dão origem ao saber científico que, assim, se constrói no cruzamento inter-subjectivo de leituras da realidade, num processo contínuo e sistemático de actualização e progressão criado pela análise do seu conjunto (cf. Scheffler, 1997: 164).

De acordo com Bohm (1997: xiv), que reconhece a validade do recurso à fragmentação na condução de algumas actividades e procedimentos técnicos (op. cit.: 2), também o processo mental de acesso ao conhecimento se desenvolve globalmente, analisando-o numa perspectiva lógica e matemática, mas também apelando ao lado mais intuitivo e emocional do Homem, ao mundo dos seus sentimentos e da sua individualidade. Como

² Os termos *modernidade* e *pós-modernidade* são usados por Santos (1999) e por Giddens (1998) para designar, respectivamente, o período de domínio do pensamento racionalista e positivista, que se iniciou no século XVI e se prolongou até à actualidade, e a fase actual de questionamento dessa visão e de proposta de uma abordagem mais humanista (e, por isso, interpretativa e subjectiva) do mundo.

afirma Horgan, “It has become a truism by now that scientistis are not mere knowledge-acquisition machines; they are guided by emotion and intuition as well as by cold reason and calculation” (1996: 5). É, por isso, como ficou dito, um processo interpretativo, conducente a uma harmonia construtiva do pensamento, fundada num diálogo que liga sujeito e objecto e que articula os vários domínios do conhecimento. Abdicando do seu lado determinista e positivista, o conhecimento da pós-modernidade rompeu, igualmente, com a especialidade metodológica, recorrendo, pelo contrário, a uma multiplicidade de métodos que, permitindo um conhecimento mais alargado do objecto de estudo, se complementam (Santos, 1999: 48-49).

Verifica-se, curiosamente, nesta fase actual de desenvolvimento de um novo paradigma científico em busca de um conhecimento mais profundo e humanista, uma aproximação entre ciências naturais e ciências sociais, num processo em que as primeiras tendem a seguir os pressupostos e as abordagens das segundas, contrariamente ao que se passou durante o percurso de domínio exclusivo do paradigma racionalista. Após uma fase inicial em que, como ficou já dito, se deixaram seduzir pelas certezas da racionalidade positivista e se lançaram na descoberta das leis de funcionamento da sociedade com vista, de igual modo, à produção de soluções finais para os problemas nela vividos, as ciências sociais começaram a questionar a viabilidade da sua compatibilização com os critérios de cientificidade seguidos pelo pensamento dominante. As dificuldades colocadas pela tentativa de aplicação dos seus princípios de rigor, nomeadamente pelas características localizadas e contextualizadas dos fenómenos sociais, determinados histórica e culturalmente, pela imprevisibilidade que daí deriva e pela subjectividade implícita nos procedimentos da sua investigação, viriam a dar origem a uma nova vertente conceptual, divergente da corrente positivista, na condução da sua relação com o conhecimento do seu campo científico. É esta nova visão nascida no seio da ciência social que, aproximando-a da fenomenologia e afirmando-a como ciência subjectiva construída, preferencialmente, com base em métodos qualitativos e interpretativos, contém, no entendimento de Santos (op. cit: 19-23), os primeiros indícios da crise do paradigma dominante e da emergência do novo paradigma científico. E é esta mesma visão que actualmente demarca as ciências sociais da concepção reducionista que apenas admite o estudo científico de objectos divisíveis e quantificáveis, com recurso a métodos matemáticos propiciadores de correlações estatísticas, e que, ao

mesmo tempo, as aproxima de um conceito de Ciência entendida como actividade de interpretação e de compreensão do sentido da realidade humana (Santos, 1998: 41).

Contudo, os argumentos apresentados pela visão pós-moderna emergente têm sido insuficientes para se estabelecerem como paradigma dominante e a Ciência actual vive dividida entre a fragilidade demonstrada pela incoerência dos fundamentos da racionalidade positivista e a dúvida e incerteza que o novo pensamento oferece como resposta única (Matalon, 1996: 12-13), dilema que Scheffler resume nas palavras que se seguem:

“If all our beliefs are infected with the possibility of error, if none of our descriptions is guaranteed to be true, none can provide us with an absolutely reliable link to reality. Our beliefs float free of fact, and the best we can do is to ensure consistency among them. The dilemma is severe and uncomfortable: Swallow the myth of certainty or concede that we cannot tell fact from fancy.” (1997: 164)

Esta fase de transição, que levou autores como Matalon (1996) a identificar, na actualidade, uma crise de confiança no conhecimento científico, ou como Horgan (1996) a avançar mesmo a possibilidade do fim da própria Ciência, é, no entanto, acompanhada por uma profunda reflexão epistemológica (Santos, 1999: 30), conduzida, globalmente, pelos investigadores comprometidos com as diversas áreas científicas, e contém sinais evidentes de mudanças paradigmáticas substantivas, legitimadas pelas novas ideias e pelas novas práticas, que trouxeram à luz uma visão do mundo mais subjectiva e problematizável, mas também mais rica e humanista.

O facto de o conhecimento ser essencialmente provisório e passível de constantes adaptações e reformulações não lhe retira, contudo, validade e solidez, uma vez que, durante determinados lapsos de tempo, é reconhecido como saber referencial (Scheffler, 1997: 181-2); é a relação de comunicabilidade estabelecida entre o conhecimento produzido pelas várias ciências que assegura a maior validade desse referente.

O recente desenvolvimento verificado no conhecimento produzido por algumas disciplinas tem vindo a confirmar essa tendência de relativização do saber (Santos, 1999: 27-9) e a reforçar as virtudes da valorização da sua transversalidade (Morin, 1999: 26) como

instrumento que se tem revelado indispensável na construção das pontes que conduziram a alguns dos avanços mais surpreendentes e aplaudidos da Ciência actual, como são o caso, por exemplo, dos estudos de António e Hanna Damásio que, no campo da neurologia, vieram demonstrar que as operações da mente não podem ser entendidas se separadas do funcionamento do organismo (Damásio, 1994; Damásio & Damásio, 1997).

Avançamos, pois, na direcção de um conceito de Ciência como processo de produção de um conhecimento mais complexo do que aquele que o paradigma moderno tem preconizado e que se afasta da visão positivista da verdade última, obtida através da fragmentação da realidade. A actividade dos cientistas é hoje entendida como instrumento de interpretação de um mundo que há muito abandonou o traço de vastidão física e relacional que o caracterizava, pelo que a individualidade de cada um dos seus fenómenos não poderá ser entendida se despida da análise das variáveis que atravessam a peculiaridade dos seus contextos, que se articulam, infinitamente, com outras esferas de individualidade, num *continuum* conducente a um conhecimento simultaneamente local e holístico. Como diz Morin, “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, ...” (1999: 89).

A perspectiva sobre o pensamento gerado pela comunidade científica vem, pela recusa da repartição sectorizada do mundo e pela valorização do diálogo e interacção entre diferentes pontos de vista, harmonizar-se com a análise que abriu este capítulo, centrada na dimensão multicultural evidente na questão da globalização e reafirma a proximidade da relação que se estabelece entre Ciência e Sociedade, assumindo-se como elemento unificador do quadro que, na actualidade, determina a mutação de paradigmas e edifica um novo pensamento referencial.

Esta interacção cruzada do olhar do Homem sobre o seu mundo, que caracteriza a pós-modernidade, tem vindo a apelar necessariamente à intervenção de domínios que a Ciência moderna tem recusado integrar no seu círculo restrito e a abrir um espaço de discussão em que a reivindicação, por parte dessas áreas de conhecimento, do reconhecimento do seu estatuto científico encontra a oposição das *velhas ciências* (Sequeira, 1994: 48). Esse es-

paço (que embora possa ser entendido como manifestação de uma crise no campo científico, aqui se defende ser a expressão da vitalidade de um tempo e de um pensamento novos) constitui, como veremos a seguir, o contexto em que a Didáctica inscreve os traços inequívocos da sua cientificidade.

1.2. Perfil da cientificidade didáctica - pré-paradigma ou afirmação de um estatuto legítimo?

A fase de transição paradigmática que caracteriza a actualidade em Ciência é, como vimos, acompanhada por um quadro de discussão epistemológica que envolve, geralmente, as diferentes comunidades científicas e que expõe o confronto entre a determinação positivista moderna, ainda dominante, em obter um conhecimento definitivo da realidade e a ideia da natureza relativa do saber, defendida pelo pensamento da pós-modernidade. Este último posicionamento, orientado para a compreensão e interpretação do mundo mais do que para a sua explicação teorizante trouxe (pela integração de múltiplas variáveis de análise, até aqui afastadas pelas abordagens positivistas como garante do rigor dos resultados da investigação) uma complexidade ao pensamento científico que se fez repercutir no próprio conceito de Ciência.

A aceitação do carácter local e contextualizado do conhecimento deu origem à necessidade de pensar e agir transversalmente, em interacção com múltiplas fontes de saber, algumas das quais, particularmente as que se enquadram no campo das humanidades, tinham sido arredadas do círculo exclusivista em que se encerrou a Ciência moderna (cf. Santos, 1999: 10). Assim, na actualidade, o conceito de Ciência viu-se obrigado a alargar significativamente os seus limites e a integrar, na generalidade incontornável do seu enunciado, sinais de abertura e de permeabilidade durante muito tempo rejeitados.

É este o caso da seguinte proposta de definição de Ciência que Matalon, cautelosamente, avança.

“... ‘la science’ est un terme très vague, qui désigne différents objets. Il peut désigner un ensemble de *connaissances*, qu’on trouve exposées dans des articles ou des livres, et qui font l’objet d’enseignements. Mais ce peut-être aussi des *méthodes*, un mode de pensée, ou une attitude générale envers le monde. Enfin, c’est une *activité*, celle des *chercheurs* appartenant à des *communautés*, activité qui se déroule dans des *institutions* spécialisées, ayant leurs modes d’organisation, leurs normes et leurs usages.” (1996: 21)

Admitindo a imprecisão do termo e a conseqüente dificuldade imposta à definição clara do conceito, o autor aponta, contudo, algumas das suas vertentes ou das formas possíveis de manifestação da cientificidade. Assim, poderemos entender Ciência enquanto *conhecimento*, enquanto *metodologia* para a compreensão do mundo e enquanto *atividade desenvolvida institucionalmente por comunidades de investigadores*. Valoriza-se, pois, a construção do saber, os caminhos traçados nessa busca e o reconhecimento institucional de campos científicos, concretizado na constituição de comunidades de cientistas com eles comprometidas. São estes três aspectos que seguidamente serão tomados como parâmetros de referência, na tentativa de identificação da legitimidade científica da Didáctica, área do saber em que se inscreve o presente estudo.

Usado inicialmente na Alemanha do século XVII, o termo Didáctica começou por designar a actividade ou “arte” de ensinar. O seu desenvolvimento seguinte passou pela sua identificação como ciência do ensino e como estudo dos procedimentos conducentes à aprendizagem do aluno (cf. Veiga, 1991: 311; Kansanen, 1999: 22). É no século XIX, com o movimento da Escola Nova, que a focalização das preocupações didácticas se move no sentido do aluno, atribuindo ao desenvolvimento do seu papel activo no seu próprio processo de aprendizagem um relevo evidente (cf. Lourenço, 1991: 333).

Nas duas últimas décadas, a discussão epistemológica em Didáctica tem-se desenvolvido em torno de duas perspectivas-síntese essenciais: a da Didáctica inspirada em crenças positivistas da funcionalidade da transmissão de saberes, separando o sujeito do seu objecto de conhecimento (Didáctica de mediação), e a Didáctica construtivista, fundamentada nas virtudes da interpenetração de saberes multidisciplinares e no pressuposto de que todo o conhecimento é auto-construído (cf. Sequeira, 1994.: 46-7). A primeira perspectiva sugere uma visão tecnológica da Didáctica, preconizada como instrumento técnico, de aplicação generalizada na abordagem das questões que se levantam no seu campo de preo-

cupações, reduzindo o seu papel a uma acção funcionalista de planificação do trabalho e de resolução de problemas (cf. Veiga, 1991: 316). Contudo, hoje, reconhece-se que a história de cada aula é irrepetível, o que exige do professor uma capacidade de agir sobre os acontecimentos em situação, competência que ganha uma maior relevância do que a até aqui conferida à antecipação e planificação rigorosa desses mesmos acontecimentos.

Esta evolução aponta, pois, para a centração dos interesses didácticos nos processos de ensino e de aprendizagem, repartindo, assim, o seu enfoque entre a actividade do professor para ensinar e para conduzir os alunos à aprendizagem, e a intervenção do próprio aluno no desenvolvimento dos seus actos de aprender. Apesar de ser possível identificar no pensamento e nas declarações de autores como Pimenta (1997: 53, 61) uma redução clara do objecto de estudo didáctico ao ensino, reservando para outras áreas do saber científico as questões da aprendizagem, parece ser hoje mais consensual uma visão mais abrangente do campo da disciplina, que integra as duas vertentes como perspectivas complementares do mesmo fenómeno.

Deste modo, Veiga (1991: 315) distingue Didáctica Tradicional, em que a ênfase se situa nos conteúdos e no professor como seu transmissor, do pensamento didáctico que nasceu da Escola Nova, conferindo ao aluno o papel de protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Tal como Pimenta, também Amor (1994: 81) afirma que à Didáctica cabe a orientação do ensino, mas sublinha que esta é uma “..., tarefa empírico-descritiva de captação dos factores condicionantes do ensino e da aprendizagem, ...”. De igual modo, Seel (cf. 1999: 15) enquadra no campo dos interesses da disciplina a perspectiva da instituição e do professor e o ponto de vista do aluno, dimensões que Buchberger & Buchberger também reúnem na sua definição do conhecimento didáctico: “Teaching, studying and learning may be defined as the central content of a science of/for the teaching profession” (1999: 75).

Parece ser, assim, possível reconhecer claramente um campo de conhecimento científico em Didáctica, dado que, aliado à identificação do seu objecto de estudo específico, a sala de aula, se revela vital para a afirmação da autonomia da disciplina. É este posiciona-

mento que defendem Andrade & Araújo e Sá, acrescentando a clarificação do sentido desse mesmo objecto de estudo:

“A autonomia da didáctica relaciona-se inegavelmente com a delimitação de um objecto de estudo específico, a **sala de aula**³. Sala de aula que se define como um *espaço constituído por interações/discursos através dos quais a matéria é ensinada/aprendida.*” (1989: 134)

Ao constituir-se como objecto do estudo didáctico, a sala de aula⁴ e os episódios que aí ocorrem convertem-se no principal factor de orientação do trabalho dos investigadores. É partindo dessa realidade concreta e local, inserida em contextos particulares, que, no entender de Andrade & Araújo e Sá (op. cit.: 134), “... ***o investigador em didáctica pode construir e clarificar a problemática que o preocupa***,⁵ ...”, princípio que pode ser enquadrado num âmbito mais lato de preocupações em Educação e que, segundo Pimenta (1997: 45), apontam para a reformulação do entendimento da pedagogia (campo em que a autora inscreve a Didáctica) em função das necessidades que surgiram das transformações sofridas na sociedade contemporânea.

A investigação assim orientada a partir do terreno que estuda, que, como ficou dito, se define como realidade localizada num contexto único, faz emergir um *pensamento “ecologizante”*, no sentido da procura das “... relações e inter-retro-ações entre cada fenómeno e seu contexto, ...” (Morin, 1999: 24-5). A pesquisa didáctica tem sido, pois, influenciada metodologicamente no sentido de opções que permitam a condução de análises diversificadas dos eventos de sala de aula, proporcionando interpretações mais complexas do que especializadas e, necessariamente, mais subjectivas do que rigorosas, termo aqui usado no sentido da precisão matemática e indiscutível perseguida pela Ciência da modernidade. Torna-se pois necessário o recurso a metodologias ecléticas, de natureza predominantemente qualitativa (cf. Miles & Huberman, 1994: 5), mas que possam simultaneamente integrar dados e procedimentos quantitativos, quando as questões investigativas a partir das quais se constrói o desenho metodológico assim o determinarem, num *continuum* que, segundo Newman & Benz (1998: 9), constitui um laço forte de coerência

³ Negrito das autoras.

⁴ Sublinhe-se que o conceito de sala de aula tem vindo a ser alargado, abrangendo, na actualidade, espaços de aprendizagem tão diversificados como as salas das escolas, em que professores e alunos interagem presencialmente, e contextos institucionais de aprendizagem à distância.

⁵ Negrito e itálico das autoras.

com o pensamento científico actual. São sinais do impacto do pensamento científico pós-moderno no desenvolvimento interno da Didáctica, percurso que teve como consequência o afastamento em relação ao racionalismo coménico que ambicionava a criação de escolas com métodos universais, capazes de ensinar tudo a todos (Sequeira, 1994: 45).

Procura-se, agora, ainda no contexto do paradigma emergente em Ciência, questionar os acontecimentos que decorrem na sala de aula (cf. Seel, 1999: 18) mais do que produzir afirmações definitivas e extensíveis genericamente a todas as situações consideradas similares entre si. O interesse da Didáctica centra-se na compreensão do seu objecto de estudo e abandona a pretensão de criar soluções finais a que todos possam recorrer para resolver todos os problemas que ocorrem na sala de aula. Coloca-se, assim, à Didáctica, tal como às outras ciências, a necessidade de ver reconhecida publicamente a validade do seu conhecimento, i.e., de produzir a prova científica dos seus saberes que, no entender de Matalon (1996: 22), sendo uma das características centrais de toda a prática científica, constitui apenas um ideal de referência que a investigação está longe de cumprir na totalidade. Galisson (1998: 15) refere-se à incapacidade das Ciências Humanas para fornecerem provas convincentes, numa clara alusão à sua natureza exploratória, interpretativa e prospectiva, que se opõe às intenções de demonstração positiva da Ciência, tal como o pensamento da modernidade a tem defenido. No entanto, vimos já que a evolução no sentido de abordagens centradas no questionamento da realidade e, por isso, relativizantes do saber produzido é fruto do trajecto percorrido pelo pensamento científico global mais recente (cf. I. 1.1.), o que, ao contrário de ser um fundamento sólido de contestação da cientificidade em Didáctica, acaba por constituir um argumento de reforço do seu estatuto científico pós-moderno.

A análise que tenho vindo a conduzir com vista à determinação dos traços que definem a Didáctica como disciplina científica parece, segundo os dois primeiros parâmetros estabelecidos a partir do pensamento de Matalon (o objecto do conhecimento científico e a metodologia de investigação sobre esse objecto de estudo), concorrer, claramente, para a afirmação desse estatuto. Contudo, esta não é ainda uma visão pacífica e consensualmente partilhada pelos cientistas da actualidade, entre os quais se podem contar alguns investigadores comprometidos na construção do conhecimento em Educação. Buchberger &

Buchberger (cf. 1999: 69) sublinham que, apesar dos avanços verificados no campo do ensino, a validação científica das suas práticas bem como a referência dos saberes construídos nessa área a uma disciplina científica reconhecida são questões que ainda hoje se mantêm em aberto. Defendem, porém, que existe um potencial de desenvolvimento neste campo do conhecimento, e apontam a Didáctica como a disciplina que maiores possibilidades reúne de converter-se na principal ciência que informa a actividade profissional que é o ensino (cf. op. cit.: 70). Amor (1994: 81) faz referência a uma preocupação actual, por si partilhada, de definição dos contornos da cientificidade didáctica, revelando uma visão que remete a disciplina nitidamente para uma fase de maturação e de discussão epistemológica. De igual modo, Seel (1999b: 87), ao afirmar a necessidade vital de desenvolvimento da ciência profissional dos professores como instrumento para a melhoria da qualidade do ensino, situa, implicitamente, a Didáctica num período de desenvolvimento que há-de conduzir ao reconhecimento da sua credibilidade científica. Porém, Sequeira (1994: 49-50), admitindo a actual coexistência de pontos de vista diferenciados, sustenta que a Didáctica é hoje capaz de construir teorias e de torná-las aceites ao nível da investigação e ao nível da prática, posicionamento que parece denotar uma aceitação consciente do seu estatuto científico.

Estaremos, assim, a viver uma fase pré-paradigmática em Didáctica ou haverá, para além das razões já apresentadas, outros argumentos que tornem mais sólida a afirmação do seu estatuto científico?

Consideremos agora o último dos três parâmetros que, inspirado na definição de Ciência avançada por Matalon, propus como orientação na busca da definição do perfil científico da Didáctica - o reconhecimento institucional do seu campo científico e a constituição de comunidades de cientistas empenhados no seu estudo. De novo assumindo uma atitude cautelosa e um entendimento de que a disciplina atravessa um período de questionamento em torno da sua epistemologia, antecedendo um tempo futuro de afirmação da sua identidade, Buchberger & Buchberger (1999: 76) sugerem que a Didáctica poderá vir a estabelecer-se como disciplina académica em vários contextos europeus. Adiantam, ainda, como reforço da sua perspectiva, que têm sido conseguidos grandes progressos na construção de conhecimento científico nesta área, ideia igualmente partilhada por Alarcão *et al*

(1999: 227) ao referirem o caso de Portugal e, mais concretamente, da Universidade e Aveiro.

Coste *et al* (1994: 12), por seu turno, defendem que o percurso em busca de uma identidade epistemológica foi de grande importância para a Didáctica, pelo reconhecimento universitário, associativo e editorial que proporcionou, mas situam esse trajecto num tempo passado, centrando o enfoque do seu interesse no desenvolvimento futuro da disciplina. No plano nacional, julgo ser possível hoje falar de um movimento evidente no sentido do reconhecimento institucional de uma disciplina científica a que se chama Didáctica, embora esta tendência seja ainda acompanhada pelo permanente questionamento da especificidade do espaço ocupado pelo campo de estudo didáctico no quadro global das disciplinas com que se relaciona. Foi este um pressuposto implícito no meu próprio pensamento de partida para o projecto de investigação que conduziu à redacção da presente dissertação, ao constatar o crescente número de teses de mestrado e de doutoramento que, recentemente, têm vindo a ser desenvolvidas no âmbito da Didáctica e apresentadas em diferentes universidades do país. Sublinhe-se que a obtenção de grau académico nesta área permite concorrer a lugares nos quadros de instituições do ensino superior, quadros que estão organizados de acordo com áreas científicas reconhecidas. Esta ideia, que parece vir preencher os requisitos para que aponta o terceiro parâmetro de cientificidade em análise, poderá ser confirmada nas palavras de Alarcão, quando a autora afirma que a Didáctica “Adquiriu já uma dimensão *institucional* ao ser aceite pelas instituições como disciplina curricular e *científica*...” (1991: 307).

A recém-criada Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas (S.P.D.L.L.) vem também ilustrar claramente a já aludida tendência generalizada, vivida actualmente em Portugal, de reconhecimento institucional de um campo científico identificado com o conhecimento didáctico, ao nomear, entre os factores que a justificam, “a existência institucional, nas Universidades portuguesas, da área de Didáctica das Línguas e Literaturas; ...” (Tavares, 2000: 1). A actualidade das declarações feitas pelos membros da mesa e pelos participantes durante a sessão de apresentação desta sociedade e a sua pertinência no quadro temático que contextualiza o presente projecto de investigação em Di-

dáctica levarão a que se revise este encontro e as ideias aí expostas, ao longo deste capítulo.

De acordo com a análise agora concluída, conduzida segundo os parâmetros pré-estabelecidos, poderá dizer-se que existem mais razões para que a Didáctica possa assumir (sem as reticências da auto-justificação) o seu estatuto de Ciência do que argumentos que prolonguem, pelo menos internamente, entre a comunidade de investigadores que se ocupam da construção do seu saber científico, a dúvida da sua legitimidade. Subsiste, porém, a questão da sua autonomia face ao conjunto das disciplinas com que se articula, questão que, ao ser abordada nas páginas que se seguem, implicará inevitavelmente o retomar da discussão epistemológica.

1.3. Didáctica: uma ciência de intervenção na prática, seu fundamento primeiro

Apesar de acreditar que estão encontrados os principais traços que colocam a Didáctica, definitivamente, no campo científico, tal como o entende a Ciência pós-moderna, continuar-se-á, nas páginas seguintes, a falar de duas visões em contraponto: uma que coloca a disciplina numa fase de indefinição epistemológica e outra que a afirma como campo autónomo e específico. Isto porque se o conhecimento didáctico foi já caracterizado como saber científico, fundado em práticas de investigação conduzidas por uma comunidade particular de cientistas, a questão da autonomia da disciplina relativamente às ciências com que interage mais proximamente carece de uma abordagem mais clara. Será então o conhecimento didáctico exclusivo de uma disciplina ou será ele, por outro lado, o correlato subsidiário de outras áreas de saber, fonte primeira da sua inspiração? É esta velha dúvida a que parece tardar mais em abandonar o universo das preocupações dos didactas actuais e é na tentativa de a enfrentar que poderemos encontrar uma maior precisão nos traços que compõem o perfil epistemológico da Didáctica.

Começemos por retomar as ideias discutidas e partilhadas durante a já aludida sessão de apresentação da S.P.D.L.L.. Esse encontro, que teve lugar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, a 20 de Outubro de 2000, e que, como já ficou dito, se reveste de significado particular no contexto geral da afirmação institucional da cientificidade

didáctica, representou mais uma oportunidade para especialistas, investigadores e docentes verbalizarem alguns pontos de vista diferenciados no que respeita à relação que a disciplina estabelece com as outras áreas de conhecimento com que interage.

Uma vez mais, ficou patente a hesitação sentida no seio da comunidade de autores/actores da Didáctica, ao verem-se confrontados com a interrogação, intencionalmente provocatória, colocada pela Professora Isabel Alarcão relativamente ao sentido da criação de uma associação especificamente centrada nas actividades da Didáctica das Línguas e Literaturas, numa altura em que as questões que com elas se prendem são já discutidas em outras associações de autores/actores de outras áreas disciplinares, nomeadamente das disciplinas da especialidade com que a Didáctica articula e das disciplinas que constituem a área de Ciências da Educação. Falou-se de aplicacionismo, no quadro do pensamento positivista moderno, e contrapôs-se a noção de transversalidade, de transdisciplinaridade não hierarquizada entre saberes correlacionados; desenvolveram-se raciocínios com vista à demarcação da Didáctica por relação às Ciências de Educação e, mais atentamente, à identificação do tipo de interacção estabelecida com as áreas da especialidade. Todavia, embora as designações atribuídas a estas áreas - ciências de referência, ou ciências base - pareçam atrair os pensamentos declarados, foi também evidente uma aprovação globalmente assumida em torno da ideia de que a Didáctica ocupa um campo específico que lhe pertence, consenso traduzido por Rui Vieira de Castro ao definir esta nova associação como um “...espaço especializado de interacção entre pessoas que trabalham na Didáctica das Línguas”.

Este evento pode, assim, ser visto como uma síntese da discussão mais alargada que tem vindo a ocupar os didactas, preocupados na definição clara da epistemologia da sua ciência e na procura dos caminhos futuros do seu trabalho de investigadores e de práticos (cf. Imsen, 1999: 96). O debate tem posto em evidência perspectivas que se cruzam, que se opõem e outras que questionam a pertinência de as discutir. Pimenta (1997: 38, 47), ao distinguir entre Pedagogia e Ciências de Educação (considerando que a primeira é uma *ciência da prática* e que as segundas se ocupam da *análise do comportamento em si*, construindo um *discurso sobre a educação*), identifica a Didáctica como uma área da Pedagogia, que se constitui “...a partir do ensino, seu objeto, tomado como prática

social,...”. Por outro lado, Mialaret (1994: 85) manifesta uma posição oposta, não hesitando em responder, sem reservas, à pergunta que ele próprio coloca: “Les didactiques font-elles partie des sciences de l’éducation? La réponse est nette et claire: c’est oui.” Mas é o mesmo autor (cf. op. cit.: 86) que afirma que, para além das questões epistemológicas, é necessário que a investigação em Didáctica se dedique a outros problemas, atribuindo pouco valor à classificação das pesquisas e à sua identificação com disciplinas muito definidas. Demonstrando um ponto de vista semelhante, Santos (1998: 42) julga não ser importante reconhecer a Didáctica como ciência ou como técnica e Bertrand & Houssaye (cf. 1999: 33) indiciam a futilidade da tentativa de encontrar uma identidade própria para a disciplina, procurando expor a dificuldade de distinção entre o seu âmbito de estudo e o da Pedagogia.

Na opinião de Sequeira (1994: 48), a dificuldade maior à autonomização disciplinar da Didáctica tem sido a resistência ao reconhecimento da sua maturidade científica, por parte, particularmente, de outras disciplinas científicas habituadas à tradição especializante e que olham desconfiadas uma ciência que articula com outros saberes. E foi também nesta transdisciplinaridade entre a multiplicidade de saberes que a Didáctica convoca, que Galisson (1980) identificou a razão da sua crise de identidade e de credibilidade externa.

Por outro lado, a causa dessa mesma crise epistemológica de que dá conta Galisson parece ser, simultaneamente, um sinal indiscutível da actualidade científica da disciplina. Na realidade, a natureza transversal do seu conhecimento (cf. Kansanen & Meri, 1999: 108) identifica-a claramente com o paradigma da Ciência pós-moderna. Atienza (1993: 227) refere-se ao carácter artificial da compartimentação do conhecimento em geral, noção que, no seu entendimento, se revela de uma acuidade particular quando aplicada ao conhecimento didáctico, e Andrade & Araújo e Sá (1989: 133-4) salientam que é exactamente na interdisciplinaridade entre a Didáctica e as outras áreas de saber com ela correlacionadas (aliada à “... responsabilização plena pelas suas teorias...” e à “... especificidade das suas interrogações e respostas...” construídas em torno do seu objecto de estudo, a sala de aula) que se desenha a autonomia da disciplina. O entendimento das autoras de que esta relação interdisciplinar é uma relação não hierarquizada opõe-se à tendência aplicacionista que Galisson (1998: 12), numa visão crítica, diz ser ainda, expressiva em Didáctica, e que

atribui à disciplina o papel de veículo de transposição para a prática das teorias produzidas por outras ciências, conferindo-lhe um estatuto próximo da técnica. O autor propõe, para contrariar esta tendência, a multiplicação do número de disciplinas de que a Didáctica se socorre, reduzindo, deste modo, a prevalência (e, logo, o ascendente teórico) daquelas que hoje são vistas como referência. Esta perspectiva é também partilhada por Puren (1999: 33-4), que aponta o empenhamento interno da Didáctica na produção de teorias próprias como o caminho para a consolidação da sua autonomia disciplinar.

O conceito de autonomia em Didáctica está também associado ao desenvolvimento da formação profissional dos professores, dado que se explica pela repercussão que diferentes visões sobre a natureza do conhecimento necessário à docência exerce na conceptualização da disciplina, enquanto área do *curriculum*. Foi neste sentido que, durante a Sessão de Apresentação da S.P.D.L.L., Maria de Lurdes Cabral de Sousa advertiu, como tem sido defendido pela escola de Aveiro desde os anos 80 (cf. Alarcão, 1991: 306-7), da necessidade de as universidades portuguesas (ainda informadas pelos princípios da modernidade que conduziram à ideia de que o professor é um transmissor de saberes), ultrapassarem a crise que, no seu entender, atravessam. Torna-se necessário que a Didáctica curricular abandone a sua focalização na aquisição de conteúdos e passe a contribuir para a formação pessoal dos professores, para o seu desenvolvimento crítico e reflexivo. É também este o entendimento de Hartnack (cf. 1999: 254) ao defender uma formação holística dos professores, não mais centrada na transmissão de conhecimento com vista à resolução de todos os problemas levantados pela prática, mas sim capaz de proporcionar aos futuros docentes oportunidades de construir as suas próprias teorias, a partir das experiências da sala de aula, com vista à formação de profissionais aptos a crescer intelectualmente no exercício da sua profissão.

A exigência de flexibilidade intelectual e de poder de decisão em situação feita aos professores, implícita no pensamento anterior, decorre da natureza do objecto de estudo da Didáctica, a sala de aula, simultaneamente espaço de acção dos docentes. O carácter contextualizado e, por isso, único de que se reveste é acentuado por Pimenta, ao afirmar que “As novas possibilidades da didáctica estão emergindo das investigações sobre *o ensino enquanto prática social viva*” (1997: 53). Esta ideia de que o conhecimento didáctico é

produzido a partir dos seus contextos locais está igualmente presente na posição defendida por Galisson (cf. 1998: 13) ao opôr à tendência aplicacionista que, como já ficou dito, diz ser ainda real em Didáctica, o conceito de contextualismo, que rompe com a perspectiva da generalização dos saberes.

A autonomia disciplinar da Didáctica, parece, então, assentar, ainda, na sua vertente prática de relação com o terreno em que também se fundamenta. A integração desta dimensão prática de intervenção, que (Veiga, 1991: 312) diz coexistir com *intenções educativas manifestamente utópicas*, aproxima, também nesta análise, a Didáctica do paradigma científico mais actual, na medida em que constrói o seu saber científico em articulação com o senso comum, na perspectiva de Santos (cf. 1999: 55-58).

É assim que, como Coste *et al* (1994), creio estarem reunidos os dados da matriz que define a aproximação do encerramento da discussão em torno da identidade epistemológica da Didáctica e que consolida a afirmação da sua legitimidade científica. Retomemos, em síntese, a questão da sua autonomia, recorrendo às palavras de Alarcão que vê a Didáctica como

“...uma disciplina *autónoma* porque utiliza vários domínios do saber sem se identificar com nenhum deles exclusivamente, ao colocar-se interrogações que lhe são próprias e ao encontrar para essas questões respostas que só ela sabe dar.” (1991: 307)

A didacta renovou esta sua concepção da disciplina na Sessão de Apresentação da S.P.D.L.L., ao comparar a posição da Didáctica, relativamente às disciplinas com que interage, com a do observador que se distancia para, dessa perspectiva, articular os saberes que convoca no processo de construção do seu próprio conhecimento. A autonomia em Didáctica afirma-se, pois, na constituição de um corpo de saberes próprio a partir da mobilização de outros saberes transversais e é também legitimada, como ficou anteriormente dito, pela identificação do seu campo específico de conhecimento (o ensino e aprendizagem em contexto escolar) e do seu objecto de estudo (a sala de aula). E é este diálogo próximo com o terreno em que se move que lhe confere outro dos traços da sua identidade - a sua vertente prática de intervenção.

Julgo, assim, que a disciplina terá já atingido uma fase de maturação que permite defini-la como uma ciência que interage com outras ciências, constituindo-se como disciplina de interface entre várias áreas do saber que mobiliza com o fim de compreender e intervir sobre os acontecimentos de sala de aula, seu objecto de estudo. Contudo, o debate que descrevi e que está ainda em curso em torno das questões epistemológicas da Didáctica aponta para uma necessidade de “... multiplicação de investigações didácticas úteis para a determinação de quadros teóricos e metodológicos que lhe são próprios⁶...” (Andrade & Araújo e Sá, 1996: 1-2), o que confere à investigação um papel fundamental.

É dos processos de investigação em Didáctica, e do diálogo criativo que estabelece entre o terreno e o conhecimento científico que produz, que se ocupa a secção seguinte, centrando-se, particularmente, na investigação em D.L.E., campo específico em que se enquadra o presente estudo.

⁶ Tradução minha.

2. A Investigação em Didáctica (Instrumento na Construção do seu Conhecimento Específico) e a Particularidade de um Campo Científico - a Didáctica da Língua Estrangeira.

2.1. Do positivismo ao interpretativismo construtivista: o terreno no centro da evolução dos paradigmas investigativos

Enquanto agente de construção dos saberes científicos em Didáctica, a investigação que tem vindo a ser conduzida neste campo do conhecimento tem reflectido e, simultaneamente, influenciado o debate já descrito em torno das questões epistemológicas da disciplina. Tem, assim, evoluído no sentido de uma aproximação progressiva ao pensamento científico pós-moderno e, conseqüentemente, tem-se assistido ao questionamento dos princípios da racionalidade matemática das correntes positivistas.

Os princípios da racionalidade influenciaram, numa primeira fase, a investigação em Educação que, baseada no pressuposto de que a quantificação matemática das “ciências duras” assegura a credibilidade dos seus resultados, se orientou metodologicamente, sobretudo, segundo um modelo positivista que defende a existência de uma realidade que todos os sujeitos partilham. O enfoque recaía sobre os aspectos comuns da realidade em estudo e visava-se a produção de um conhecimento generalizável, que permitiria a formulação de regras a aplicar. O professor era, assim, remetido para uma função de executor de procedimentos “correctos”, fundamentados num saber científico objectivo e irrefutável.

Recentemente, porém, a consciência da singularidade do objecto de estudo didáctico, centrando o enfoque do investigador na *vida na sala de aula*⁷ (Imsen: 1999: 99), tem feito emergir novas abordagens mais coerentes com a natureza irrepitível dos acontecimentos que aí ocorrem e dos contextos que os envolvem. Apesar do predomínio das abordagens quantitativas, tem-se verificado uma redução do seu ascendente em favor do recurso a metodologias qualitativas (Kansanen, 1999: 21, 23). Segundo Guba & Lincoln (cf. 1994: 106), o questionamento dos métodos positivistas e dos pressupostos que os enquadram, fica a dever-se, justamente, a razões decorrentes da assertividade deste posicionamento. A redução do número de variáveis de análise a que obrigam as metodologias quantitativas limita a perspectiva mais global do contexto em que ocorrem os acontecimentos estudados, ao retirarem outras variáveis que poderão ser significativas para a sua compreensão. Para além disso, a investigação sobre comportamentos humanos (como é o caso da pesquisa em Didáctica) não pode ignorar a interpretação subjectiva dos sujeitos sobre esses mesmos comportamentos. E é ainda pela natureza deste objecto de estudo que a aplicação de teorias gerais a contextos locais ou a adequação de dados também globais a casos individuais se tornam inviáveis.

As abordagens qualitativas, baseando-se numa filosofia naturalista e na procura da interpretação da realidade (cf. Newman & Benz, 1998: 2), permitem ao investigador reformular as suas concepções iniciais (uma vez que não se fundamentam na tentativa de confirmação de hipóteses pré-estabelecidas), conduzindo-o a explicações e descrições, ricas, de contextos localizados (cf. Miles & Huberman, 1994: 1). Têm-se, deste modo, tornado atraentes para os didactas (não mais apostados na busca de saberes e normas generalizáveis), que procuram obter conhecimento sobre um objecto de estudo que é complexo, por se constituir nos comportamentos de sujeitos que agem em contextos particulares.

Contudo, se, como Guba & Lincoln (1994: 105), tivermos em conta que quantitativo e qualitativo são termos que se referem unicamente aos métodos de investigação, a aparente dicotomia entre as duas abordagens deixa de fazer sentido. Com efeito, as decisões metodológicas resultam, segundo Newman & Benz (1998: 15), primeiramente, das questões de investigação e, em segundo lugar, da acessibilidade dos dados. Considerados inicialmente,

⁷ Tradução minha.

estes aspectos determinarão a opção por métodos quantitativos ou qualitativos ou por uma metodologia que combina ambos, num processo que os mesmos autores classificam como *continuum* e que, de acordo com a mesma fonte, se identifica mais proximamente com o pensamento científico actual (op. cit.: 9, 14).

De acordo com Silverman (1994: vii) que, de igual modo, rejeita a falsa polarização entre tipos de abordagens metodológicas, a investigação qualitativa tem tido alguma dificuldade em afirmar a relevância do conhecimento que produz. O domínio dos conceitos de rigor e de objectividade (trazidos para a investigação pelo pensamento científico da modernidade positivista), que se traduziu no recurso exclusivo aos métodos quantitativos das ciências naturais (cf. Ludke, 1998: 81), tem colocado, assim, à investigação qualitativa a necessidade de tornar reconhecido o valor do fruto do trabalho que tem desenvolvido. É, por um lado, na recusa da noção de que a pós-modernidade assenta na permissividade total e, por outro, na produção de trabalho *inteligente e disciplinado*⁸ (op. cit.: 211) que deverão orientar-se as práticas investigativas de natureza qualitativa. Como sugerem Newman & Benz (cf. 1998: 31), a articulação de coerência entre questões investigativas, metodologias e conhecimento deve ser sólida e planeada.

Mas as opções metodológicas (quantitativa, qualitativa ou *continuum*) são determinadas por referência a um quadro mais vasto que informa todas as decisões do investigador e que compreende as suas convicções, o seu saber anterior, o seu posicionamento perante o mundo e o entendimento que faz da relação que se estabelece entre si próprio e o objecto do seu interesse científico. Guba & Lincoln designam este quadro referencial por paradigma e definem-no da seguinte forma:

“A paradigm may be viewed as a set of *basic beliefs* (or metaphysics) that deals with ultimates or first principles. It represents a *worldview* that defines, for its holder, the nature of the “world”, the individual’s place in it, and the range of possible relationships to that world and its parts, ...” (1994: 107)

⁸ Tradução minha.

Neste sentido, para além da análise da evolução que se tem verificado na investigação em Didáctica, ao nível das abordagens e práticas metodológicas eleitas pelos seus autores e promotores, é necessário compreender todo um pensamento mais alargado, que lhe é anterior. Refiro-me, como já vimos na Secção 1.1. deste capítulo, à mutação dos paradigmas científicos que tem conduzido, genericamente, as comunidades de cientistas ao favorecimento de uma visão relativizante do conhecimento que se entende ser possível construir sobre a realidade e, por isso, de um posicionamento interpretativo face a um mundo que se pretende compreender. Este entendimento tem, naturalmente, quebrado laços com a tradição científica que o precedeu e que se caracterizou pela sua determinação de controlar os fenómenos estudados, através da produção de saberes irrefutáveis, legitimados e reconhecidos como Ciência. Como se disse, esta alteração do pensamento científico identifica-se com um período de transição da Ciência moderna para a pós-modernidade actual, testemunha do questionamento progressivo das abordagens positivistas na investigação da realidade e da emergência de uma atitude científica de maior humildade perante um mundo que se entende complexo e dinâmico.

Deste modo, Guba & Lincoln (1994: 109) traçam um quadro do desenvolvimento dos paradigmas investigativos, em que, partindo de uma análise incidindo nos planos ontológico, epistemológico e metodológico, expõem a sua leitura deste percurso, tendente, no seu início, ao abandono do pensamento positivista e, actualmente, favorecedor da expansão de um paradigma de investigação que designam por construtivista. Este paradigma caracteriza-se pela assunção de uma visão relativista do mundo, implicando uma relação de subjectividade entre o investigador e o objecto do seu estudo e a opção por uma metodologia que os mesmos autores classificam como hermenêutica e dialéctica.

Como sugere Mortimore (2000: 11), trata-se de ver o mundo e os fenómenos que nele ocorrem, na diversidade, na instabilidade e na indeterminação que os definem. O investigador constrói o seu trajecto de pesquisa, interpretando e concluindo sobre os dados que vai recolhendo (Miles & Huberman: 1994: 11), reformulando e reajustando, ao longo do percurso, decisões e procedimentos, com base no seu pensamento que, fruto da interacção subjectiva que estabelece com o objecto de estudo, se vai tornando mais complexo e in-

formado. Assiste-se, assim, à emancipação do investigador face às restritivas imposições metodológicas e de princípios que determinaram a investigação positivista.

“To us it seems clear that research is actually more a craft than a slavish adherence to methodological rules. No study conforms exactly to a standard methodology; each one calls for the researcher to bend the methodology to the peculiarities of the setting.” (Miles & Huberman, 1994: 5)

À luz deste do paradigma investigativo interpretativista e construtivista, a investigação em Didáctica centra-se na descrição dos comportamentos dos sujeitos actores dos processos de ensino e de aprendizagem (Kansanen & Meri, 1999: 107) e assume, segundo Mortimore (2000: 12), quatro tarefas principais, que compreendem a conceptualização e a observação sistemática dos processos de aprendizagem, a análise dessas observações no quadro dos seus contextos, a divulgação dos saberes produzidos em articulação com outras disciplinas com eles correlacionadas e, acima de tudo, o desenvolvimento da Didáctica em situação, i.e., das práticas de ensino e de aprendizagem.

Sublinha-se, deste modo, uma vez mais, a dimensão interventiva da Didáctica e a relação dialogante que se estabelece entre as situações de sala de aula, os sujeitos que as vivem e o trabalho de observação e de interpretação do investigador. Retomando a perspectiva da Didáctica na sua dimensão de referente teórico da formação e da prática docentes, como veremos adiante, estamos em presença de uma disciplina que, ao relativizar o conhecimento que produz e os métodos de acesso a esse mesmo conhecimento, é levada a reformular o seu entendimento do papel do professor enquanto sujeito/actor dos fenómenos que a motivam e justificam.

A análise que seguidamente irá desenvolver-se em torno do enquadramento actual da investigação em D.L.E. conduzirá à constatação de uma mudança importante do conceito do papel dos docentes, atribuindo-lhes um maior e indispensável protagonismo participativo e interventivo na construção dos saberes didácticos.

2.2. A redefinição do campo de estudo e a reconfiguração das práticas de investigação em D.L.E. - um movimento de aproximação à sala de aula.

A tendência actual de recusa de definição da Didáctica como uma disciplina de aplicação de teorias produzidas por outras ciências (cf. I.1.3.) manifesta-se, igualmente, na D.L.E. e tem sido acompanhada por uma evolução que conduziu à sua autonomia, construída com base na particularidade dos processos de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras (Puren, 1999: 34) e na identificação de uma problemática própria tecida em torno do seu campo de estudo específico (cf. Camps, 1993: 243). No caso desta disciplina, a sua especificidade epistemológica reside na própria matéria de ensino e aprendizagem - a língua e, mais especificamente, a língua estrangeira (Atienza, 1993: 218) - e o entendimento que sobre ela se tem desenvolvido veio reforçar o seu processo de autonomização relativamente às disciplinas com que interage, nomeadamente à Linguística, considerada durante muito tempo a principal fonte de produção dos modelos a aplicar pela D.L.E. (cf. Dabène, 1972: 165).

É assim que Galisson (1998: 8-9) se opõe ao que denomina como alibi histórico de legitimação da Linguística como metadisciplina da D.L.E., argumentação fundamentada no peso estatutário que aquela disciplina tem detido na comunidade académica e que levou os investigadores em D.L.E. a importar teorias e a assumir um papel secundário no seu próprio campo epistemológico. Para além disso, tem ainda preterido para segundo plano uma dimensão que tem vindo a consolidar-se como prioritária na determinação dos propósitos do ensino e aprendizagem de línguas, concretamente a sua vertente de instrumento de comunicação.

Na raiz da evolução que conduziu à centração dos interesses didácticos na dimensão comunicativa da língua vamos encontrar as alterações histórico-sociais recentes, verificadas à escala mundial. O fenómeno de globalização que tem caracterizado o percurso das sociedades e os progressos tecnológicos verificados no campo da informação tiveram, como consequência directa, uma valorização significativa e crescente da capacidade de fazer face às necessidades de comunicação que se colocaram aos povos do mundo, que,

por sua vez, se repercutiu num expressivo estímulo à aprendizagem das línguas estrangeiras (cf. Coste, 1980: 15; ACEDLE, 2000: 1).

Em termos didáticos, as referidas modificações sociais e as necessidades educativas a que deram origem estiveram na base da redefinição do conceito de língua a ensinar e a aprender. Entendida como via de melhoramento das relações e da compreensão entre os homens (Galisson, 1998: 8), a aprendizagem das línguas estrangeiras passou a fundamentar-se num entendimento de língua não mais como objecto de estudo em si mesma mas sim como meio de acesso ao outro e como instrumento de interacção interpessoal e intercultural. Enquadram-se neste contexto os programas da União Europeia de incentivo à aprendizagem de línguas estrangeiras, que reflectem esta mesma preocupação de fomentar "... uma melhor compreensão entre os seus cidadãos" (Andrade & Araújo e Sá, 1992: 24). Nesta medida, o conceito de língua foi ampliado e passou a integrar uma dimensão sócio-cultural, para além dos aspectos cognitivo, psicológico e afectivo que caracterizam e condicionam o sentido no discurso dos falantes (Hartnack, 1999: 254).

Este novo entendimento do papel fundamental que a aprendizagem de línguas estrangeiras pode desempenhar na construção de relações solidárias entre os homens e, globalmente, na sua formação para a cidadania levou o pensamento didático a atribuir uma relevância prioritária ao desenvolvimento da competência de comunicação que, compreendida à luz da concepção alargada de língua a que aludi, não pode ser reduzida à competência linguística (Cerkez, 1994: 225). O saber deu lugar ao saber fazer, privilegiando-se a aprendizagem em situação autêntica como forma de conduzir o aprendente à apropriação da competência comunicativa, o que veio a transformar a comunicação em aula de língua estrangeira num meio bem como numa meta de aprendizagem (Botelho, 1994: 218).

Embora objecto de críticas recentes, fundadas em alegados extremismos na sua aplicação às práticas didáticas, o comunicativismo parece ter conseguido reunir um consenso em torno da virtude reconhecida de ter convertido a comunicação num objectivo essencial de aprendizagem de uma língua estrangeira (Torre, 1991: 385). Defende-se, hoje, que as competências linguística e de comunicação devem ser desenvolvidas simultaneamente,

evitando rupturas entre regra e uso, num processo de desenvolvimento centrado, essencialmente, no aprendente (Cerkez, 1994: 227).

A comunicação em sala de aula transforma-se no centro do processo de ensino e aprendizagem (Moderno, 1991: 637), passando a ser entendida como troca interactiva e inter-relacional, o que aponta para uma clara modificação da concepção das funções a desempenhar pelos seus intervenientes. A sala de aula é vista como um espaço de reunião de vários indivíduos com o propósito de aprender uma língua estrangeira e o sucesso dessa aprendizagem depende da interacção que se estabelece entre o professor e os alunos e da relação que ela proporciona, constituindo a gestão dessas interacções um acto público, que se complementa pela gestão do saber e que surge com a finalidade de proporcionar oportunidades distribuídas de aprendizagem (cf. Allwright & Bailey, 1991: 18-21).

O aluno assume, assim, um papel activo, de sujeito que desenvolve a sua capacidade de usar a língua em situações concretas de comunicação criadas na sala de aula, iniciando um percurso conducente à sua autonomia e distanciando-se de um posicionamento de mero receptor e reproduzidor do conhecimento transmitido pelo professor. O modelo de comunicação autêntica leva o professor, por seu turno, a ver subtraído às suas acções o poder conferido pela posse centralizada do saber e pelo controle das actividades de aula (Galisson, 1982b: 54), conduzindo-o ao abandono do seu estatuto de detentor do conhecimento instituído e tornando-o responsável pela organização de actos pedagógicos centrados no aprendente (Seel, 1999b: 85-6). A abordagem comunicativa remete, deste modo, para “... um professor apto a produzir a sua própria metodologia, de acordo com o *hic et nunc* da situação real de aprendizagem” (Andrade & Araújo e Sá, 1992: 28).

Esta alteração do entendimento didáctico sobre o papel do professor foi acompanhada por um movimento análogo que distanciou a investigação em D.L.E. da pretensão de construir conhecimento pronto a aplicar pelos docentes em sala de aula, expondo a inutilidade de produzir orientações prescritivas sobre opções metodológicas (Allwright & Bailey, 1991: 7). Acredita-se que à investigação cabe a tarefa de contribuir para o abandono progressivo de decisões didácticas tomadas mecanicamente, para a adopção de pro-

cedimentos baseados na reflexão sobre as diferentes situações de ensino e aprendizagem e, deste modo, para a renovação da aula de línguas estrangeiras (Ludke, 1998: 81).

Desta forma, porque a aprendizagem da língua pela comunicação envolve uma dimensão sociológica em situação, o estudo das interações verbais passou a ser central para a D.L.E. (cf. Botelho, 1994: 220), levando a investigação a orientar o seu enfoque para a sala de aula (Camps, 1993: 244), espaço em que ocorrem as interações comunicacionais através das quais o conhecimento é construído, i.e., o próprio terreno. São estas interações comunicativas que definem a especificidade epistemológica da D.L.E. (cf. Atienza, 1993: 219) e é sobre o terreno que a sua autonomia disciplinar se constrói (Galisson, 1998: 10).

A investigação em D.L.E. ocupa-se, pois, da descrição das trocas comunicativas entre os sujeitos em situação de aprendizagem, como forma de aceder aos reais acontecimentos da aula de línguas (cf. Allwright & Bailey, 1991: 9), que se constitui num sistema complexo em que interagem actores numa relação de complementaridade (Galisson, 1982b: 40), produzindo um discurso que, por ser situacional, se torna dificilmente transponível para contextos diversos daquele em que originalmente ocorreu (Araújo e Sá, 1999: 512). É este carácter local, contextualizado e, por isso, complexo do objecto de estudo didáctico que determina a aproximação metodológica da investigação em D.L.E. à antropologia, pelas possibilidades de compreensão de contextos sociais particulares que proporciona (Allwright & Bailey, 1991: 1).

A teorização construída a partir da investigação encontra a sua coerência localmente, no contexto que lhe deu origem e que a justifica, ganhando relevância pelos resultados pragmáticos que permite produzir (Galisson, 1998: 13). Coloca-se em evidência a vertente interventiva da Didáctica, que assume o propósito de produzir algo de útil a dizer aos professores (Allwright & Bailey, 1991: 13-4) e se responsabiliza pelo esclarecimento dos parceiros implicados no acto educativo sobre diferentes estratégias de desenvolvimento das suas capacidades de tomar decisões (ACEDLE, 2000: 1).

Esta dimensão referencial da D.L.E. sublinha uma forte relação entre teoria e prática, que, segundo Puren (1999: 35), se aproxima do pragmatismo americano, apoiado na expli-

cação de um conjunto alargado de informações com vista a uma maior eficácia na concretização de projectos humanos. Tendo em vista a intervenção no terreno, a investigação em D.L.E. deverá centrar-se nos problemas sentidos na prática (Ludke, 1998: 87), recusando o modelo que Galisson (1998: 10-11) classificou como platónico e que, definindo a teoria como representação de um mundo perfeito e a prática como expressão do mundo factual, faz decorrer da primeira o cumprimento da segunda. Teoria e prática interagem, assim, num movimento circular e contínuo de co-construção, que parte do terreno para a produção de conhecimento que, por sua vez, encontra o seu sentido nos efeitos que repercute na sala de aula (cf. Araújo e Sá, 1999: 515; Galisson, 1998: 11; Hartnack, 1999: 255).

Ao aproximar-se das práticas de sala de aula, a investigação em D.L.E. centra-se, necessariamente nos sujeitos que as constróem e, particularmente, no professor, gestor desse espaço de aprendizagem intercomunicativa.

“La didáctica se orienta a la acción y son los profesores en sus aulas los que la llevan a término. (...) ... son ellos a través de la reflexión crítica sobre su práctica quienes se plantean los problemas de la enseñanza y quienes buscan los caminos para resolverlos, introduciendo innovaciones.” (Camps, 1993: 245)

A estreita relação entre teoria e prática cria, portanto, condições que implicam, de igual modo, uma crescente proximidade entre o investigador e o professor, num processo que, como veremos na secção seguinte, tende a exigir dos docentes um maior grau de responsabilização e de participação na construção do conhecimento didáctico.

3. Investigação em Didáctica/Didáctica da Língua Estrangeira e Prática Docente: o Diálogo da Coerência na Consolidação da Autonomia de uma Disciplina Científica

3.1. A partilha indispensável entre teoria e prática, num apelo à participação comprometida e efectiva do professor

Como vimos anteriormente, o percurso recente de desenvolvimento da investigação em D.L.E. tem sido caracterizado por uma clara tendência de aproximação à sala de aula, perseguindo, ao mesmo tempo, um propósito de compreender os acontecimentos que aí ocorrem, numa perspectiva pedagógico-didáctica, e a intenção de intervir sobre esse espaço interactivo, contribuindo para a evolução qualitativa dos processos de ensino e aprendizagem. Este movimento evolutivo sublinha a necessidade de partilha entre teoria e prática e, necessariamente, entre os sujeitos que as constróem, estabelecendo, entre si, uma relação *interactiva e dialéctica* que Alarcão descreve nas palavras seguintes:

“Uma relação dinâmica, de desafio, de construção, construção do saber interpretativo, mas também do saber produtor, criador, um saber que permita estabelecer e compreender a relação entre o particular e o geral, o concreto e o abstracto, o caso e a norma, o saber pessoal e o saber universal.” (1992: 97)

As dimensões investigativa e profissional da D.L.E. ganham, assim, marcas fortes de interactividade e de interdependência e a sala de aula, centro desta relação entre teoria e prática, é entendida como um espaço de encontro entre o investigador e o professor que, orientados na prossecução de uma finalidade comum de questionamento de uma realidade que a ambos interessa, fundam, nos laços construtivos criados, a validade das suas iniciati-

vas e actuações (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992: 29). A consciência da necessidade de estabelecer pontes entre estas dimensões (Torre, 1999: 487-8) determina, assim, que investigadores e professores partilhem, para além do espaço e dos interesses, também as práticas, o que, naturalmente, representa uma ruptura com os hábitos e as convicções tradicionais de repartição hierarquizada de papéis, que atribuíam aos investigadores a responsabilidade de produzir conhecimento e aos professores a tarefa de o aplicar em sala de aula.

Como construir, então, essa relação partilhada? Qual o grau de comprometimento e de participação dos professores na investigação em D.L.E.?

Se, como diz Araújo e Sá (1999: 510), o discurso da investigação em D.L.E. tem como destinatários privilegiados a comunidade científica e a comunidade educacional, é necessário que o investigador integre, na sua agenda, as preocupações dos professores (cf. Everton *et al*, 2000: 167). Por sua vez, os docentes deverão, no entender de Atienza (1993: 216), aprender a dirigir aos teóricos as questões que a prática lhes levanta. Assim equacionada, a relação entre investigadores e professores, embora dialéctica e não hierarquizada, como salienta este autor (op. cit.: 218), aponta ainda para uma diferenciação clara do tipo de contributos esperados de cada um destes parceiros, atribuindo aos teóricos uma maior responsabilização na produção do conhecimento.

No entanto, a convicção de que os professores poderão e deverão desempenhar um papel mais activo e conseqüente na construção do saber didáctico tem vindo a ganhar grande expressão entre os didactas, o que tem tornado menos consistentes as fronteiras conceptuais que tradicionalmente têm distinguido as tarefas do investigador e do professor. É assim que Alarcão (cf. 1992: 93-4) fala do *investigador*, do *professor*, do *professor/investigador* e do *investigador/professor*, exprimindo um pensamento que rompe com a pré-determinação de papéis e que admite um leque mais alargado de autores do conhecimento didáctico e das relações estabelecidas entre esses autores e o próprio conhecimento.

Por não ser definitivo mas sim transitório, mutante, esse saber didáctico reporta-se a situações reais e precárias do presente e, como tal, cria nos sujeitos que se movem e que intervêm no campo do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras a necessidade legítima de encontrar vias para a sua compreensão (cf. Allwright 1992: 102, 117). Sendo a investigação em D.L.E. o instrumento privilegiado de acesso a esse conhecimento compreensivo, Allwright (op. cit.: 107) prevê que investigadores, professores e alunos partilhem os processos de pesquisa, pondo em prática a sua proposta de ensino exploratório⁹, fundamentada numa metodologia de questionamento e de descoberta construída a partir das actividades de aula. Deste modo, é de admitir que também o grau de participação consciente dos aprendentes nos actos investigativos se venha a tornar, progressivamente, crescente. Subscrevo esta perspectiva, que reputo de enriquecedora e necessária, pela integração do ponto de vista dos alunos, não só como sujeitos em observação, fornecedores de dados de análise, mas também como colaboradores que intervêm na própria investigação. Porém, uma vez que são os professores os principais sujeitos de contacto com as teorias didácticas (quer na sua formação inicial, quer durante a formação contínua ao longo da sua carreira) e que o interesse particular deste estudo se situa nas relações entre a investigação em D.L.E. e a prática docente, a análise aqui presente centrar-se-á, preferencialmente, na participação dos professores na construção do conhecimento nesta disciplina.

Defendendo a aproximação entre teoria e prática, pelo estreitamento das relações entre investigadores e professores, Sequeira (1994: 50-2) propõe a criação de equipas investigativas multidisciplinares, integrando didactas das instituições de ensino superior e professores das escolas, e sublinha a necessidade de fazer o futuro professor contactar com a investigação em Educação, durante a sua formação inicial. Também Vieira (1992: 23-4), recusando assimetrias entre a participação de investigadores e de professores na condução da pesquisa em D.L.E., é de opinião que entre eles se deverá criar uma relação colaborativa, que não opõe teoria e prática, mas que, isso sim, confronta o que, inspirada em Giffiths & Tann (1992:71), designa por teorias pessoais, dos professores, e por teorias públicas “..., elaboradas em resultado de procedimentos formais de pesquisa e divulgadas entre um dada comunidade de sujeitos.” Este entendimento valoriza a experiência do professor como factor de orientação da sua própria prática (cf. Hellgren, 1993: 577; Kansanen

⁹ “Exploratory Teaching”, no original.

& Meri, 1999: 114), e aproxima-se do conceito de investigação colaborativa de Tripp (1989: 17, 19), modelo apontado pelo autor como aquele em que o grau de envolvimento de investigadores e de professores é mais equilibrado¹⁰.

Ao professor coloca-se, então, a necessidade de desenvolver capacidades de reflexão crítica associadas a competências investigativas (Araújo e Sá & Costa, 2000: 4), que lhe permitam questionar sistematicamente a sua prática, construindo, reconstruindo e adaptando teorias que nela se fundamentam (cf. Puren, 1999: 33-4), e que o tornem capaz de intervir conscientemente em sala de aula (Santos, 1998: 40). A investigação torna-se um instrumento de trabalho essencial para o professor, porque é através dele que consegue conhecer melhor a realidade da sua aula de língua estrangeira e agir sobre ela (Ludke, 1998: 79).

O professor/investigador necessita, assim, de uma formação que o habilite a descobrir as suas próprias teorias e as suas próprias práticas, isto é, que lhe permita enfrentar e resolver os problemas que se lhe colocam no seu quotidiano profissional (cf. Atienza, 1993: 221). André (1995: 35) salienta o papel do professor na investigação e indica três razões principais que legitimam a inclusão da iniciação à pesquisa nos programas de formação de docentes: “1. constitui-se num método activo de apropriação de conhecimento; 2. aproxima o professor das situações reais da escola; 3. pode servir de paradigma a uma prática reflectida.” Reflexão-acção e investigação-acção tornam-se conceitos centrais no desenvolvimento profissional dos professores (Fernandes, 1999: 445; Imsen, 1999: 101), levando alguns autores a elegê-las, no seu conjunto, como principal meio de envolvimento dos docentes das escolas na pesquisa educacional. Ao orientar-se para a resolução de problemas práticos vividos na sala de aula, a investigação-acção articula investigação e ensino (cf. Vieira 1999b: 523) constituindo, segundo Moreira (1996: 21), uma forma de atenuar as assimetrias, que no seu entender ainda existem entre investigadores e professores e contribuindo para a sua aproximação em torno de interesses comuns. Para além disso, afirma ainda a mesma autora (Moreira, 1999: 1), ao proporcionar uma melhor compreensão das situações educacionais, a investigação-acção oferece aos docentes oportunidades de agir, introduzindo a mudança e a inovação.

¹⁰ Por razões que se prendem com o desenho metodológico deste estudo, retomarei, no Capítulo II, a análise de Tripp sobre modelos de investigação participativa.

Mas, de acordo com Alarcão (1992: 97-8), a investigação-acção não poderá ser o único tipo de investigação a usar no estudo das questões didácticas. Na realidade, o apelo que a D.L.E. faz a outras disciplinas conexas no processo de construção do seu conhecimento implica o recurso a tipologias e metodologias de investigação diversificadas, que poderão ser de natureza mais fundamental ou mais aplicada. Haverá, então, lugar para a participação dos professores das escolas em pesquisas que não sejam investigação-acção? Ocupar-me-ei desta questão nas páginas que se seguem, mas, para encerrar esta sub-secção estruturada em torno da constatação da necessidade de partilha entre as dimensões investigativa e profissional da D.L.E. e, conseqüentemente, do envolvimento responsável dos professores na construção do saber desta disciplina científica, recorro, uma vez mais, ao pensamento de Alarcão que, expresso nas palavras seguintes, ilustra, de modo inequívoco, a natureza interactiva e dialogante da relação que se torna essencial consolidar entre teoria e prática e, assim, entre os sujeitos que as constróem.

“A investigação desempenhará junto dele (do professor)¹¹ uma função interpretativa, ajudando-o a olhar e a perceber os fenómenos do seu mundo e desenvolvendo nele o espírito crítico relativamente às suas próprias interpretações no confronto que faz com as interpretações dos outros. A relação de interacção professor/investigador possibilitará um diálogo crítico e criativo, manifestação da racionalidade tão aspirada nesta fase de pós-modernidade. É que é no confronto dos discursos que se inova, que se constróem significados e empenhamentos comuns, ...” (Alarcão, 1992: 99)

3.2. Expectativas e perspectivas de desenvolvimento da relação dialógica entre teoria e prática em D.L.E..

Ao longo deste capítulo, tenho procurado tornar clara a ideia de que a D.L.E. é uma disciplina científica que se define epistemológica e autonomamente na especificidade do seu objecto de estudo - a língua estrangeira - e na sua vertente praxeológica de acção sobre o terreno que a inspira, ao estabelecer como seu propósito intervir em sala de aula com

¹¹ Nota minha.

vista ao desenvolvimento positivo dos processos de ensino e aprendizagem. Estes traços identitários da disciplina têm vindo a reforçar a consciência da necessidade de estreitar laços entre a investigação (instrumento na construção do seu saber científico) e a didáctica de sala de aula, num esforço que, potenciando esta relação circular, co-construída e interdependente entre teoria e prática, contribui também para a reafirmação da sua definição epistemológica.

Esta preocupação de articular processos de acesso ao conhecimento e práticas de ensino e aprendizagem tem-se reflectido ao nível das políticas e das decisões institucionais, com concretização, no caso de Portugal, na Lei de Bases do Sistema Educativo que, numa resposta às orientações concretas da Constituição da República Portuguesa, sublinha a necessidade de divulgação na sociedade dos resultados obtidos pela investigação levada a cabo pela comunidade científica (Patrício, 1989: 390-1). Contudo, as deliberações políticas não terão, porventura, sido, até ao momento, suficientes para eliminar convicções e hábitos passados de diferenciação de campos de interesse e de actuação, nem capazes de assegurar uma aproximação efectiva entre teoria e prática.

Para Atienza (1993: 216), actualmente, continuam a ser os teóricos a ocupar-se maioritariamente da produção do saber, cabendo aos professores, os práticos, a função de o aplicar em sala de aula, o que, no seu entender, é revelador de uma ainda existente repartição do trabalho educativo. Na mesma linha de pensamento, Galisson (1982b: 66-7) manifestava já no início da década de 80 a sua preocupação perante este distanciamento entre investigação e prática docente, incitando o professor a tomar posição contra o que considera ser uma atitude de autoritarismo por parte dos teóricos. De igual modo, Vieira (1999: 8), ao debruçar-se sobre a participação dos professores das escolas no 1º Encontro Nacional de Didáctica/Methodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras, que decorreu na Universidade do Minho, em Setembro de 1998, constata o reduzido número de comunicações desses docentes e alerta para o paradoxo que resulta da natureza interventiva do seu papel na acção didáctica em sala de aula e da fraca expressão da sua voz na discussão organizada das questões relativas à D.L.E., disciplina que informa essa mesma actuação.

Não é, pois, de surpreender que o impacto da investigação na prática docente seja bastante limitado, mesmo nos países onde se encontra mais desenvolvida (Ludke, 1998: 81). De facto, a pesquisa que tem vindo a ser conduzida é, na maior parte, resultante dos imperativos da carreira universitária, que determinam que os docentes do ensino superior concebam e desenvolvam projectos conducentes à elaboração de teses e à obtenção de graus académicos. Assim, o produto desta investigação segue um percurso restrito, que tem origem no investigador e que, praticamente, se encerra no momento da apresentação perante os membros de um júri, ficando longe do conhecimento dos professores (Torre, 1999: 489).

Este desencontro entre construção do conhecimento em D.L.E. e práticas de ensino e aprendizagem poderá explicar uma ainda dominante atitude de desconfiança por parte dos professores das escolas quanto à utilidade real do produto do trabalho dos investigadores e, conseqüentemente, a sua resistência face à possibilidade de se envolverem em projectos de investigação (cf. Vieira, 1992: 23-4). Os professores sentem-se distanciados da investigação e não reconhecem, aos didactas, um genuíno comprometimento com as questões que a si diariamente se colocam (Amor, 1994: 73). Possivelmente porque tendem a esperar da investigação soluções normativas para os seus problemas concretos (Alarcão, 1992: 94), formam uma imagem dos investigadores e do saber que produzem que acentua as barreiras entre teoria e prática (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1989: 138-9). A falta de acesso aos produtos dos trabalhos de pesquisa bem como a linguagem científica neles utilizada pelos seus autores têm constituído também factores de consolidação dessa imagem (Moreira, 1996: 20). De facto, os professores sentem dificuldade em compreender e dominar a linguagem dos investigadores (Mortimore, 2000: 17), que consideram restritiva e hermética, mas Alarcão (1992: 98) defende que não é a eles (aos investigadores) que cabe a responsabilidade de tornar os textos de investigação acessíveis aos docentes das escolas, alertando, todavia, para a necessidade "... de alguém desempenhar esse papel na sociedade,...".

Os investigadores, por outro lado, na sua maioria, confiam pouco na capacidade de teorização dos professores (Moreira, 1996: 20-1) e, acima de tudo, vêem na multiplicidade de tarefas que os docentes das escolas têm que desempenhar no âmbito do exercício da sua actividade profissional um factor de forte condicionamento da sua disponibilidade e, como

tal, um impedimento sério ao seu envolvimento na investigação (cf. Andrade & Araújo e Sá: 1992: 29). Como já referi na introdução a este estudo, também Patrício (1989: 395) identifica nessa exigência profissional imposta aos professores das escolas a principal limitação ao seu desenvolvimento de capacidades de investigação, defendendo que é nas instituições de ensino superior que se encontra o futuro da comunidade científico-educacional.

Penso, contudo, que também os docentes do ensino superior, na sua maioria, se vêm confrontados com dificuldades de gestão do seu tempo de trabalho, quando se envolvem em projectos de investigação, sejam eles desenvolvidos com vista à obtenção de um grau académico ou em consequência de outras motivações, pelo que me parece difícil aceitar que a ocupação profissional dos professores das escolas constitua um factor significativo de limitação proporcional das suas condições de participação na construção do conhecimento em D.L.E.. Na realidade, as páginas de agradecimentos de grande parte das teses de mestrado e de doutoramento redigidas por esses investigadores testemunham o esforço que foi necessário investir, muitas vezes com penalização da sua vida pessoal e familiar. Exceptuam-se, naturalmente, os docentes que obtiveram bolsas ou dispensas de serviço mas, actualmente, são também mais numerosos os exemplos de professores das escolas que recorrem a licenças sabáticas ou equiparações a bolseiro, com o fim de desenvolverem projectos de investigação. Julgo, pois, que o principal obstáculo à aproximação dos professores às práticas de investigação reside não na natureza das suas capacidades profissionais ou nas suas condições de trabalho mas sim em pensamentos e hábitos do passado, que conduziram à noção de que a actividade de investigação e a prática docente são campos que apelam a competências diferenciadas desenvolvidas por sujeitos distintos.

Há ainda a registar o já referido crescimento do número de professores das escolas que, recentemente, têm vindo a desenvolver pesquisas no âmbito de projectos de mestrado e de doutoramento. Assim, retomando a questão que introduzi na conclusão da sub-secção anterior, creio que, actualmente, se deverá contar com a contribuição destes professores na construção do saber em D.L.E., concretizada na implementação de projectos que, podendo ser de investigação-acção, poderão também (tal como as investigações conduzidas pelos docentes do ensino superior) recorrer a outras concepções metodológicas. Caminhamos,

pois, no sentido da diluição das fronteiras que têm vindo a dividir a actuação de investigadores e de professores, numa aproximação a um quadro de interactividade que, na D.L.E., tende a reunir teoria e acção, *investigadores e professores, professores/investigadores e investigadores/professores* (Alarcão, 1992: 94, 97).

Em grande parte herança directa do ascendente da época moderna, as dificuldades sentidas na articulação entre o conhecimento teórico em D.L.E. e a prática docente e, sobretudo, entre os sujeitos que as constróem parecem indiciar a existência de um divórcio preocupante entre duas dimensões didácticas que, como já defendi, são conceptual e pragmaticamente indissociáveis. Porém, alguns autores, reconhecem na história recente de desenvolvimento da D.L.E. sinais que apontam para algum optimismo, dando conta de um movimento de aproximação entre teóricos e práticos, que têm vindo a envolver-se colaborativamente na prossecução de metas comuns (cf. Vieira, 1992: 23).

De acordo com Araújo e Sá (cf. 1999: 518-9), o ensinmemismo das diferentes dimensões didácticas, fruto da juventude do estatuto científico dos campos disciplinares para que remetem, tem vindo a ser contrariado por uma atitude de maior abertura ao diálogo interdisciplinar patente nos seus recentes desenvolvimentos epistemológicos. Este desenvolvimento tem tornado mais nítida a consciência da necessidade de fazer convergir investigação e prática em D.L.E., aproximando o conhecimento teórico da realidade de ensino e aprendizagem (cf. Buchberger & Buchberger, 1999: 73) e motivando, nos professores das escolas, o interesse pela pesquisa (Everton *et al*, 2000: 167). A emergência de projectos de investigação da autoria destes professores parece ser um sinal claro de que esse interesse é, actualmente, uma realidade crescente (cf. Torre, 1999: 489).

A tendência evolutiva actual em D.L.E. fornece, pois, indicadores irrefutáveis da viabilidade de um espaço partilhado de actuação colaborativa, em que investigação e acção docente se constróem interactivamente. Mais ainda, existe hoje consenso em torno da necessidade de estabelecer pontes que permitam o desenvolvimento dessa relação. Com esse propósito, vários têm sido os autores a sugerir a condução de trabalhos de pesquisa com vista à elaboração de sínteses da investigação produzida, proporcionando o conhecimento actualizado do seu desenvolvimento e do tipo de relação que tem estabelecido com

as práticas dos professores em sala de aula, e, assim, abrindo oportunidades para a redefinição de caminhos futuros (cf. Alarcão, 1999: 22; Amor, 1994: 80; Coste *et al*, 1994: 5; Ludke, 1998: 82-3; Mialaret, 1994: 83; Pimenta; 1997: 71). O estudo que agora se divulga inscreve-se neste campo de preocupações e pretende ser um primeiro contributo pessoal para o reforço de laços de confiança entre teorizadores e práticos e para a consolidação do diálogo presente na relação que une, num só conceito, os traços de identidade da D.L.E..

CAPÍTULO II

II. CONCEPTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

Introdução

Este capítulo faz a apresentação do processo de conceptualização metodológica do estudo que conduziu à presente dissertação.

Numa primeira secção, propõe-se um trajecto de leitura que, partindo das questões de investigação levantadas no contexto da temática escolhida e da delimitação do campo e do objecto de estudo, conduz à formulação de objectivos e à definição dos papéis a desempenhar pelos participantes, constituindo-se numa matriz de organização do pensamento que informou a tomada de decisões no que toca às opções metodológicas.

A segunda secção do capítulo ocupa-se desse processo de construção metodológica, compreendendo uma reflexão pessoal inicial sobre o meu próprio posicionamento de investigador, de acordo com um quadro global de paradigmas investigativos, e descrevendo os tipos de métodos e de instrumentos de investigação seleccionados para desenvolvimento da pesquisa.

Assim, construído com o propósito de conferir ao texto uma estrutura clara, este percurso corresponde, também, à sequência referencial de organização conceptual da investigação. A utilização deste termo (sequência referencial) visa sublinhar a presença de uma orientação de referência na organização desse processo de conceptualização metodológica, procurando traduzir, simultaneamente, o reconhecimento da natureza interactiva da relação entre os diferentes passos do seu desenvolvimento.

1. Matriz Organizativa

1.1. Questões investigativas

Na introdução a esta dissertação, indiquei as razões que me levaram a identificar o campo temático em que se inscreve a investigação que lhe deu origem. Pude aí apresentar motivações de ordem pessoal, nascidas da reflexão proporcionada pelo meu próprio percurso profissional, e outros argumentos que situei no contexto da construção do saber em D.L..

Dei conta de uma experiência profissional que, pelas oportunidades que me criou de contacto com contextos educativos diferenciados, me levou a reconhecer pontos de vista igualmente distintos acerca da articulação entre o conhecimento didáctico e as práticas dos professores em sala de aula. Disse ainda ter-me apercebido, ao longo desse trajecto, do aumento significativo do número de professores do ensino superior e também de docentes das escolas empenhados no desenvolvimento de projectos de investigação em D.L., mas constatei também que, da parte dos professores das escolas, subsiste uma atitude dominante de reserva face à utilidade da teoria didáctica para a construção das práticas de sala de aula.

Aleguei, do ponto de vista da relevância para a construção do saber didáctico, que é necessário proceder a sínteses meta-analíticas que permitam conhecer a investigação recente em D.L., procurando compreender as prioridades, motivações e opções dos seus autores, bem como a eventual relação estabelecida entre o conhecimento construído e a prática docente. Este argumento foi, como vimos no Capítulo I (cf. I.3.2.), confirmado pela

revisão da literatura, nas palavras de diversos autores que têm defendido a realização de trabalhos de pesquisa concebidos com este propósito de produzir balanços críticos entre as vertentes investigativa e profissional da D.L., com vista à criação de quadros referenciais que permitam reequacionar caminhos futuros da investigação nesta área de conhecimento.

Do cruzamento destas preocupações, emergiu um conjunto de interrogações que contribuiu para a clarificação de uma problemática concreta - a relação entre a investigação em D.L. e a prática docente - e que permitiu, seguindo a já aludida proposta de percurso conceptual da construção metodológica da investigação avançada por Newman & Benz (1998: 15), traçar os passos de desenvolvimento do projecto que agora apresento.

Foram, assim, formuladas quatro questões investigativas fundamentais que viriam a estruturar a organização deste estudo.

- Quais têm sido os interesses investigativos e as opções metodológicas dos autores da recente investigação em D.L., em Portugal? Que produtos dessas pesquisas apresentam?

- Qual a relação de semelhança e/ou de divergência entre as prioridades e escolhas reflectidas nos estudos conduzidos pelos investigadores das instituições de ensino superior e nos projectos de investigação dos professores das escolas?

- Que relações existem entre a investigação em D.L. e a didáctica profissional?

- De que forma se reflectem essas interacções nas preocupações, conceitos e convicções dos professores, nas suas capacidades e performance, na sua relação pedagógica com os alunos, com a escola e com a sua profissão?

Identificadas as questões de partida, foi possível iniciar o processo de determinação do campo da investigação, tal como se expõe seguidamente.

1.2. Delimitação do campo da investigação

Emergindo de um conjunto de interesses pessoais e profissionais, a formulação de questões investigativas concretas e o seu enquadramento numa problemática identificada constituíram os primeiros elementos do quadro que viria a determinar a delimitação do campo deste trabalho de investigação, cujo objecto de estudo se centra nas relações entre investigação e prática docente em D.L:E. Ficou claro, a partir deles, que a pesquisa deveria inscrever-se no domínio das relações entre a recente investigação em D.L., realizada em Portugal por investigadores das instituições de ensino superior e por professores das escolas, e a prática docente em sala de aula.

Primeiramente, tornou-se necessário definir o período temporal sobre o qual fazer incidir a investigação, encontrando, para isso, critérios claros. O limite próximo foi facilmente identificado no ano de 1998, data em que iniciei o curso de mestrado que deu origem à redacção da presente dissertação. Esta decisão não ignorou o facto de, durante o período de desenvolvimento deste trabalho de investigação, estarem em curso outras investigações seguramente inscritas no meu campo de pesquisa (nomeadamente as dos meus colegas de curso), que, de acordo com este critério, não seriam consideradas. Contudo, prever, à partida, a inclusão de trabalhos não concluídos até essa data tornaria, certamente, muito difícil a gestão do meu próprio estudo e poderia comprometer a sua finalização nos prazos regulamentados. O limite distante foi definido a partir da data do Mestrado em Ciências da Educação, Especialidade em Didáctica de Francês organizado pela Universidade de Aveiro, que, por ter sido o primeiro curso desta natureza criado no nosso país neste domínio científico, foi por mim entendido como marco do início da mais recente fase de desenvolvimento da investigação em D.L.. Estava, assim, encontrado um período de dezasseis anos, compreendido entre 1983 e 1998, no qual deveriam ser identificados os trabalhos de investigação que viriam a constituir o *corpus* do estudo.

Estabelecido este referente temporal ainda numa primeira fase do processo conceptual que conduziu à construção do plano metodológico, imbuído da ambição que parece caracterizar os investigadores pouco experientes (e não obstante a chamada de atenção por parte da minha orientadora), acreditei ser possível desenhar um projecto com vista à siste-

matização de toda a investigação em D.L., realizada em Portugal durante o período definido, e à análise do impacto do seu produto na prática docente. No que toca a esta última dimensão do estudo, previa conceber mecanismos de acesso ao conhecimento dos eventuais trajectos das teorias didácticas produzidas, acompanhando o percurso profissional dos investigadores e dos professores das escolas eventualmente envolvidos na construção desses saberes teóricos e estudando as representações destes professores e dos pares com que interagiram após a sua experiência de investigação em D.L..

Contudo, a reflexão proporcionada nas fases seguintes de desenvolvimento do projecto fez-me reconhecer a impossibilidade de concretização plena dos intentos iniciais. Ainda durante o ano curricular do curso de mestrado em cujo âmbito se realizou o presente estudo, tive oportunidade de realizar pequenos projectos de pesquisa centrados em temáticas inscritas no campo das interações entre teoria e prática, recorrendo a métodos e instrumentos de investigação que, nessa altura, já previa virem a ser necessários na condução deste trabalho. Pude, assim, aperceber-me da complexidade que caracteriza tanto o tratamento de tais problemáticas como a conceptualização e utilização desses métodos e instrumentos. O processo de revisão da literatura que acompanhou a definição do quadro metodológico do estudo veio também reforçar esta consciência, tornando clara a necessidade de articular questões, finalidades e métodos de investigação e de circunscrever o campo de pesquisa a uma dimensão que viabilizasse o projecto. Atento aos conselhos de Miles & Huberman (1994: 25), procurei, pois, evitar o risco de *dizer pouco sobre muito* e resistir à tentação de estabelecer limites demasiado largos ao meu campo de análise, assumindo, pelo contrário, o intuito de *dizer muito sobre pouco* ou, em palavras próprias, o propósito de dizer o máximo possível sobre tanto quanto entendi ser possível estudar, no espaço limitado do calendário imposto pelo regulamento do curso de mestrado em cujo âmbito se desenvolveu este trabalho de investigação.

Com efeito, a conjugação destas reflexões e deste limite temporal definido levou-me, ainda antes de iniciar o processo de levantamento de dados, a reduzir o campo do meu interesse investigativo à D.L.E., na sua vertente profissional de prática de sala de aula, ficando, assim, excluído o estudo da investigação produzida no âmbito da formação de professores ou da didáctica curricular. O *corpus* a constituir ficaria também limitado à

chamada literatura cinzenta, ou seja, aos relatos de investigação não publicados, uma vez que, por serem menos divulgados, se revestiram de interesse particular no enquadramento da temática do estudo.

Para além disso, determinei, também nesta fase, centrar o foco das análises a realizar nos pontos de vista dos autores da investigação em estudo. Esta decisão ficou a dever-se às razões já apresentadas e também à convicção de que, na impossibilidade de conduzir uma pesquisa mais alargada, esta deveria ser a primeira dimensão a considerar, por se situar no universo das representações dos investigadores, permitindo, assim, aceder ao pensamento que esteve na génese da investigação portuguesa em D.L.E., realizada no período já referido, e aos efeitos que, na perspectiva dos seus autores, esse trabalho terá produzido nas práticas dos professores em sala de aula. Deste modo, o estudo seria orientado, não no sentido da produção de um quadro caracterizador das investigações a analisar, mas sim na procura de uma síntese do pensamento expresso pelos seus autores, o que, de acordo com a perspectiva de Ludke¹² (1998: 82-3), me pareceu ser uma postura mais adequada ao meu estatuto de investigador pouco experiente.

Apesar deste esforço de redução, continuei a admitir a possibilidade de proceder a novos cortes delimitativos do campo da investigação, em função do volume do *corpus* que ia constituindo. De facto, o número de investigações que viriam a ser identificadas e que foram realizadas no período determinado (cf. III.1.1.) confirmou essa necessidade.

Assim, após o levantamento de todos os projectos de investigação constitutivos do *corpus*, foram organizadas duas fases sequenciais de trabalho. A primeira, tendo em vista a produção de uma síntese meta-analítica de toda essa pesquisa identificada, situar-se-ia no domínio da D.L.E.. Pelas razões de exigências temporais a que já aludi e pela natureza das técnicas de investigação e instrumentos específicos a que deveria recorrer (cf. II.2.2.), a segunda fase, centrada no estudo das representações dos investigadores relativamente aos possíveis efeitos do seu trabalho na prática docente, ficaria circunscrita à D.I.L.E..

¹² A autora sublinha a necessidade e a relevância da realização de estudos com vista à sistematização da investigação em Didáctica, especialmente quando conduzidos por investigadores reconhecidos.

1.3. Objectivos

Delimitado o campo da investigação e identificado o objecto de estudo, foi possível pensar a formulação de um conjunto de objectivos, que configuraram duas grandes áreas de propósitos.

A primeira, centrada no meu próprio desenvolvimento profissional como professor de línguas e como investigador em D.L.E., visava, sobretudo, a minha **formação pessoal**, reflectindo preocupações já descritas, situadas no domínio das relações entre a teoria didáctica e as práticas de sala de aula, e a intenção de me envolver, de uma forma sistemática e teoricamente sustentada, na investigação sobre a área científica que informava o trabalho que, enquanto docente, desenvolvia no terreno.

Formação pessoal

- Compreender a articulação entre diferentes dimensões da didáctica.
- Reflectir sobre implicações da investigação em Didáctica na prática dos professores.
- Contribuir para uma progressiva aproximação entre investigação em Didáctica e didáctica profissional, no caso de se verificar distanciamento entre estas duas dimensões.
- Desenvolver capacidades de investigação em Didáctica.

O segundo grupo de propósitos compreendia objectivos mais estreitamente relacionados com a **construção do saber em D.L.E.**, antevendo resultados directamente obtidos pelo desenvolvimento da pesquisa, na tentativa de encontrar respostas para as questões investigativas colocadas, lidas, agora, à luz da delimitação do campo e do objecto de estudo.

Construção do saber em D.L.E.

- Inventariar os trabalhos de investigação em D.L.E. realizados em Portugal, entre 1983 e 1998.
- Produzir uma síntese meta-analítica desses trabalhos que permita compreender os interesses investigativos dos seus autores, as suas opções metodológicas e a relação que explicitamente estabelecem com a didáctica profissional.
- Estudar a relação de proximidade e/ou de divergência entre o pensamento expresso dos investigadores das instituições de ensino superior e dos investigadores/professores das escolas.
- Analisar, do ponto de vista dos autores da investigação em D.I.L.E., as eventuais repercussões do seu trabalho na prática profissional dos professores de Inglês.

1.4. Participantes e seus papéis

A identificação dos participantes na investigação e a definição dos papéis que deveriam desempenhar na sua construção e realização surgiram, naturalmente, do pensamento desenvolvido ao longo do trajecto conceptual que tenho vindo a descrever, completando a matriz organizativa que permitiu construir o quadro metodológico do estudo.

A delimitação do campo de investigação e a formulação de objectivos apontavam, claramente, para a intervenção de um investigador, responsável pela conceptualização e desenvolvimento da pesquisa, e para a participação dos autores dos estudos que viriam a constituir o *corpus* de análise, de quem se esperava, particularmente, a partilha de informação e de perspectivas pessoais relativamente a aspectos do seu trabalho de investigação evocados na formulação das minhas questões investigativas de partida.

O investigador, autor desta dissertação, deveria, então, conduzir o seu trabalho de pesquisa de modo a poder propor uma interpretação crítica de um quadro síntese da investigação em D.L.E. produzida recentemente em Portugal (concretamente durante o período compreendido entre 1983 e 1998), que deveria ser construído a partir do conhecimento dos interesses científicos dos seus autores, das suas opções metodológicas, dos resultados de investigação por si divulgados e da relação que, explicitamente, estabeleciam com a didáctica profissional. Cobia-lhe, ainda, a tarefa de procurar compreender as representações dos autores das investigações em D.I.L.E., no que toca ao eventual impacto do seu trabalho de investigação na actuação didáctica dos professores de Língua Estrangeira em sala de aula.

Na sequência da definição das duas fases do estudo anunciadas em II. 1.2., nomeadamente do primeiro desses momentos, a participação dos autores dos trabalhos de investigação a analisar concretizar-se-ia na tarefa de validação dos dados por mim recolhidos. O envolvimento dos investigadores durante a segunda fase da investigação foi entendido, essencialmente, como meio de acesso a informação. A expectativa era, assim, a de obter da parte destes sujeitos a expressão dos seus pontos de vista relativamente à questão particular da relação entre investigação e prática docente em D.I.L.E..

Estava, assim, completo um quadro matricial, constituído num processo de definição interactiva e interdependente, que, como se expõe na secção seguinte, iria informar as tomadas de decisão conducentes à construção metodológica do estudo.

2. Construção Metodológica

2.1. Posicionamento paradigmático e desenho do quadro metodológico

Entendido como percurso orientador da concepção do quadro metodológico da investigação, o processo anteriormente descrito de levantamento de questões investigativas, de delimitação do campo de estudo, de clarificação dos seus objectivos e dos papéis a desempenhar pelos intervenientes deixa transparecer o meu posicionamento como investigador, no que toca à visão do objecto que suscitou a minha curiosidade de pesquisador em D.L.E. e ao entendimento da relação por mim estabelecida com esse objecto de conhecimento, e configura linhas de pensamento que determinaram o sentido das opções de âmbito metodológico. Estão aqui presentes as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica que, segundo Guba & Lincoln (1994: 108), estão na base da definição dos paradigmas investigativos que, construídos nas convicções e saberes anteriores do investigador, no seu posicionamento perante o mundo e no entendimento que faz da relação que se estabelece entre si próprio e o objecto do seu interesse científico, determinam todas as suas decisões de investigação.

No Capítulo I (cf. I. 2.1.) deste estudo, aludi ao quadro construído por estes autores para caracterizar os quatro paradigmas investigativos da actualidade, quadro no qual expõem a sua visão sobre a evolução do pensamento e das práticas dos investigadores, apontando para o seu afastamento progressivo em relação a posicionamentos positivistas, convictos da capacidade humana de dominar o mundo pela produção de conhecimento científico, e da sua aproximação a um entendimento mais relativista da realidade, comprometido com a procura da sua compreensão subjectiva. Seguindo o conselho dos

autores, no sentido de partir para a investigação com uma consciência clara do paradigma que a informa e orienta (cf. op.cit.: 116), foi neste referencial construtivista que enquadrei o estudo a desenvolver.

Retomando o percurso conceptual de elaboração da matriz organizativa apresentada na Secção 1. deste capítulo, pode constatar-se, no enunciado do texto que o expõe, uma preocupação dominante de procura de um conhecimento compreensivo sobre o objecto de estudo identificado, que foi entendido como realidade construída na subjectividade dos sujeitos que nela intervêm. Confirmam-no as questões investigativas formuladas, centradas, sobretudo, na perspectiva desses sujeitos, a orientação preferencial dos objectivos de investigação no sentido da compreensão do seu mundo e das suas representações pessoais sobre ele, e o papel de destaque no desenvolvimento do estudo que lhes é conferido por essa orientação. O pensamento que informou este trajecto conceptual revela, deste modo, uma clara aproximação ao posicionamento construtivista, nos seus planos ontológico e epistemológico, pela relativização do objecto de estudo, entendido como construção subjectiva, e pela indiciada natureza interactiva da relação entre investigador e objecto de conhecimento, da qual emerge a produção do novo saber e que, assim, de acordo com Guba & Lincoln (cf. op. cit.: 110-11), se afasta da demarcação positivista entre investigador e realidade investigada.

Naturalmente, a abordagem metodológica que define o terceiro plano orientador da configuração do posicionamento paradigmático em que se inscreve a investigação decorre do pensamento construído nos planos anteriores, i.e., é a partir do entendimento que o investigador faz do objecto da sua pesquisa e da posição em que se coloca relativamente a ele que se desenvolve o desenho do quadro metodológico a seguir. Admitindo, como Pardal & Correia (1995: 10), que o termo metodologia, “... associado à ciência que estuda os métodos científicos, como a técnicas de investigação e, até mesmo, a uma certa aproximação de epistemologia”, é “..., portador de não pequena ambiguidade”, define-se aqui o seu conceito, de acordo com Silverman (cf. 1994: 2), como uma abordagem geral ao estudo de um objecto de investigação, determinante das decisões que estabelecem os caminhos de concretização dessa mesma pesquisa.

Com base neste entendimento e face ao teor intersubjectivo da relação que, enquanto investigador, assumi com o objecto do meu interesse científico, procurei definir um quadro metodológico que permitisse uma abordagem predominantemente interpretativa do *corpus* a constituir e que proporcionasse espaços de construção de conhecimento a partir da perspectiva dos sujeitos intervenientes na investigação. Assim, a metodologia deveria ser claramente hermenêutica e dialéctica, recorrendo à terminologia usada por Guba & Lincoln (1994: 110) na sua definição do paradigma construtivista, permitindo a produção de descrições dos saberes a construir, por referência ao pensamento dos sujeitos envolvidos no estudo. Deste modo, procurando um conhecimento subjectivo e não um conhecimento quantificável conducente à formulação de regras generalizáveis, a pesquisa inscrever-se-ia no campo da investigação qualitativa, tal como a apresentam Newman & Benz (1998: 2), numa linha de pensamento já referida no Capítulo I (cf. 2.1.) e, mais especificamente, no domínio da investigação qualitativa interpretativista de que falam Miles & Huberman (1994: 8).

Ao procurar construir novo conhecimento com base nas representações pessoais dos sujeitos intervenientes, a presente investigação assumiu o propósito de teorizar a partir de dados de pesquisa, o que, seguindo ainda o pensamento de Newman & Benz (1998: 20), confirma o seu enquadramento no campo da pesquisa de tipo qualitativo e, simultaneamente, o seu afastamento de abordagens metodológicas de teor predominantemente quantitativo, apostadas na confirmação ou refutação de teorias previamente formuladas.

Contudo, como vimos também anteriormente (cf. I. 2.1.), parece ser hoje consensualmente aceite a falibilidade de uma polarização absoluta dos conceitos de investigação qualitativa e de investigação quantitativa, no que toca à construção dos seus quadros metodológicos (cf. Newman & Benz, 1998: 9; Miles & Huberman, 1994: 5; Silverman, 1994: vii). De facto, embora podendo assumir um carácter marcadamente qualitativo, a pesquisa, no seu trajecto de conceptualização decorrente da formulação das questões investigativas, poderá implicar o recurso a técnicas e procedimentos metodológicos quantitativos, criando assim um *continuum* de complementaridade entre os dois conceitos.

É esse o caso da presente investigação, como se pode concluir da explicitação dos métodos seleccionados para a desenvolver, apresentada na secção seguinte.

2.2. Métodos de investigação

Nesta secção, em que se expõem os métodos planeados para realizar a investigação, importa começar por esclarecer o sentido atribuído neste texto ao termo *método*. Embora podendo ser encontradas, para ele, na literatura diferentes definições¹³, optei, neste estudo, por tomar como referente a explicitação do seu conceito proposta por Pardal & Correia:

“O método consiste, essencialmente, num conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objectivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de *verificação empírica*.

O método consiste, por tudo isso, num plano orientador de trabalho.” (1995: 10)

O termo é, assim, aqui entendido como o plano estruturante da concretização da pesquisa, compreendendo sequências articuladas de procedimentos investigativos, técnicas e instrumentos de investigação¹⁴.

Organizado no sentido da produção de um conhecimento de síntese da investigação em D.L.E. realizada em Portugal durante um período de dezasseis anos, partindo da procura da compreensão das representações pessoais dos seus autores, o estudo, deixou antever, logo numa fase inicial da construção do seu quadro metodológico, a necessidade de recorrer a métodos diversificados de consecução dos objectivos traçados, num processo típico da investigação predominantemente qualitativa que Cohen & Manion (1996: 233) designam por triangulação. Segundo estes autores, ao integrar diferentes métodos de investigação, que poderão ser qualitativos ou quantitativos, a triangulação permite estudar o

¹³ Por exemplo, Silverman (1994: 2) define métodos como técnicas específicas de investigação.

¹⁴ Pardal & Correia (1995: 10) distinguem método de técnica, considerando esta “... um instrumento para a realização daquele”. No contexto desta investigação, técnica será entendida como uma configuração estratégica de actuação específica, compreendendo um conjunto integrado de operações formais, seleccionada para a concretização de aspectos particulares do estudo empírico. Instrumentos serão os utensílios operacionais necessários para aplicação das técnicas.

mesmo objecto de conhecimento de pontos de vista múltiplos e, por isso, adequa-se justamente a este tipo de pesquisa essencialmente qualitativa, orientada para a produção de visões holísticas de fenómenos complexos (cf. op. cit.: 238-9).

No caso do presente estudo, a triangulação metodológica concretizou-se na implementação de duas fases sequenciais de trabalho pensadas como forma de organização da pesquisa, anunciadas já na conclusão da Secção 1.2.. Serão aqui retomadas, na tentativa de clarificar as decisões conducentes à planificação dos diferentes métodos definidos para conduzir o estudo em cada uma delas.

A primeira dessas fases de desenvolvimento da investigação foi organizada com o intuito de responder, prioritariamente, às três primeiras questões investigativas formuladas e de permitir a consecução dos três primeiros objectivos enunciados na área da construção do saber em D.L.E. (cf. 1.1 e 1.3.). O seu principal propósito era, como vimos, a compreensão crítica da natureza dos trabalhos de investigação em D.L.E. a analisar, das motivações que lhes deram origem, dos percursos empíricos criados, dos resultados que produziram e da relação expressamente estabelecida com a didáctica profissional. A análise destes aspectos poderia já revelar dados relativos à perspectiva dos autores das investigações quanto aos efeitos do seu trabalho de pesquisa nas suas próprias práticas e nas práticas de outros sujeitos nela intervenientes, remetendo para o conteúdo das questões e do objectivo de investigação que, como veremos adiante, foram a preocupação central da segunda fase do estudo. É esta a razão pela qual, na abertura deste parágrafo, indiquei como prioritária a centração da primeira fase de trabalho nas questões investigativas e objectivos referidos.

O *corpus* do estudo seria, pois, constituído pelos relatórios escritos dos trabalhos de investigação em D.L.E. realizados no período definido e, assim, a questão que primeiramente se colocou foi exactamente a do seu levantamento. Uma vez que se esperava encontrar pesquisas da autoria de investigadores que poderiam ser docentes do ensino superior ou professores das escolas, optou-se por estabelecer contactos directos com as universidades¹⁵, onde os primeiros habitualmente realizam as suas investigações sobretudo no

¹⁵ Como veremos adiante (cf. III. 1.1.), estes contactos limitaram-se às universidades públicas e à Universidade Católica.

âmbito da obtenção de graus para progressão na carreira académica, e com o Instituto de Inovação Educacional (I.I.E.), instituição que, pelos incentivos que promove ao desenvolvimento de projectos de investigação em educação¹⁶, se entendeu ser, no contexto português, o espaço preferencial de confluência dos trabalhos de pesquisa levados a cabo pelos professores das escolas. Esperava-se também identificar, nesta instituição, investigações realizadas, no âmbito destes programas de incentivo, por docentes do ensino superior. Uma vez que, de acordo com o que anteriormente foi dito, os professores das escolas têm igualmente vindo a desenvolver investigação em contexto universitário, com a finalidade de obter qualificações académicas que lhes permitem progredir na carreira de docentes do ensino básico e do ensino secundário, admitiu-se como provável também a possibilidade de vir a encontrar pesquisas da sua autoria nas universidades.

Tendo sido realizado no âmbito de um curso de mestrado numa universidade, o presente estudo constitui exemplo do que acaba de ser exposto, uma vez que, na altura da conceptualização do seu projecto, que viria a ser financiado pelo I.I.E., o seu investigador principal era professor numa escola de ensino básico e secundário.

O trabalho de identificação dos projectos de investigação a integrar o *corpus* do estudo apoiar-se-ia, então, numa primeira fase, na análise dos títulos e dos *abstracts* dessas investigações, que seriam solicitados às bibliotecas ou aos serviços de documentação das instituições referidas. Posteriormente, a consulta directa dos trabalhos, que seriam igualmente solicitados a esses serviços, concluiria este processo.

Definido o plano no que respeita à constituição do *corpus*, tornou-se necessário pensar em técnicas e instrumentos que permitissem reduzir os dados contidos nos textos dos relatórios das investigações identificadas. A análise documental pareceu ser a via natural a seguir, uma vez que, tendo por objectivo a redução da informação contida em documentos, pela produção de um novo texto representativo do primeiro (Bardin, 1979: 45-6), permite compreender as representações dos sujeitos intervenientes em fenómenos a estudar (Silverman, 1994: 10). Os dados a recolher, como habitualmente acontece em investigação

¹⁶ Refiro-me, em particular, à acção do departamento S.I.Q.E. (Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação) deste instituto, concretizada na sua Medida 2 - Desenvolvimento de Projectos de Investigação ou Investigação-Acção no Domínio da Educação.

de tipo predominantemente qualitativo (cf. Miles & Huberman, 1994: 9), tomariam, assim, a forma de palavras organizadas em texto escrito.

Para suporte desta operação de redução e transformação dos textos originais, que se apoia na criação de categorias que organizam a informação seguindo o critério da analogia (Bardin, 1979: 46), decidi criar um instrumento matricial específico que, simultaneamente, possibilitasse uma leitura clara e coerente dos dados já reduzidos. Na ausência de normas fixas para a sua construção, esse instrumento que aqui designarei por grelha, deveria, seguindo a sugestão de Miles & Huberman (1994: 240), observar a orientação conceptual única de contribuir para a obtenção de respostas para as questões levantadas pela investigação. Em síntese, procurava encontrar nessa grelha a produzir as virtudes que Tufte (1986: 80), citado por Miles & Huberman, atribui a este tipo de instrumento.

“What we are seeking in graphic and tabular displays of information is the clear portrayal of complexity. Not the complication of the simple; rather the task of the designer is to give visual access to the subtle and the difficult - that is, the revelation of the complex.” (1994: 243)

Esta primeira fase do estudo completar-se-ia com a busca do sentido da informação recolhida durante a análise documental, i.e., com a procura de indicadores que permitissem inferir ideias-síntese acerca do conteúdo dos trabalhos de investigação em D.L.E. constitutivos do *corpus*. Seria, pois, necessário conduzir uma análise de conteúdo, técnica que, recorrendo a operações de categorização da informação semelhantes às da análise documental, integra uma fase final de inferência e de interpretação desses dados (cf. Bardin, 1979: 45-6). Sendo esta última etapa antecedida pelo tratamento dos resultados da análise categorial, concretizado através de operações de cariz quantitativo que poderão assumir diferentes níveis de complexidade (op. cit.: 101), o meu estudo adquiria os contornos de *continuum* metodológico qualitativo-quantitativo a que fiz referência na secção anterior. De entre os diferentes tipos de análise de conteúdo descritos pela autora, a análise temática pareceu ser a mais adequada ao propósito da pesquisa de aceder aos pontos de vista dos autores das investigações que viriam a integrar o *corpus*, por consistir em “... descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou fre-

quência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (op. cit.: 105).

Retomando a terceira questão investigativa enunciada e abrindo um espaço de pesquisa especialmente centrado na última dessas questões e também no último objectivo definido, a segunda fase do estudo ocupar-se-ia, sobretudo, das perspectivas dos autores dos trabalhos de investigação em D.I.L.E. relativamente às relações neles criadas com a didáctica profissional, mais concretamente no que toca à sua percepção dos possíveis efeitos do produto desses trabalhos nas práticas dos professores de Inglês nas escolas.

Em termos metodológicos, tornava-se necessário conceber dispositivos que permitissem aceder a essas visões subjectivas dos sujeitos, o que conduziu à decisão de recorrer à técnica de entrevista. Podendo também ser aplicada em investigação de tipo predominantemente quantitativo (Silverman, 1994: 10), esta técnica é usada, em investigação qualitativa, exactamente para que o investigador possa recolher dados para a interpretação dessas representações pessoais (Bogdan & Biklen, 1992: 96), a um nível de maior profundidade do que o conseguido através de outras (Cohen & Manion, 1996: 272), como por exemplo o inquérito por questionário. Para além disso, a entrevista pode ser utilizada em articulação com outras técnicas (Bogdan & Biklen, 1992: 96; Cohen & Manion, 1996: 273), o que, uma vez mais, a aproximou da construção metodológica deste estudo, criando condições para o aprofundamento de dados recolhidos durante a primeira fase, embora exclusivamente no que toca às investigações em D.I.L.E., já que, como ficou dito, os trabalhos em Didáctica de outras línguas estrangeiras não foram considerados nesta fase.

Foi também necessário definir, em função das questões investigativas levantadas, o tipo de entrevista a realizar. Esta técnica varia de acordo com o seu grau de estruturação. Maior estruturação permite obter mais dados comparáveis ou focalizar em aspectos específicos; menor estruturação confere mais autonomia ao sujeito entrevistado e um papel mais interventivo na definição do conteúdo da entrevista e na sua condução (cf. Bogdan & Biklen, 1992: 97). Recorrendo à classificação de Seliger & Shohamy (1990: 167), identifiquei na entrevista semi-estruturada o modelo mais ajustado às necessidades levantadas pelo meu estudo, por possibilitar a construção prévia de um elenco de questões incidindo

sobre aspectos de interesse para a pesquisa, admitindo, contudo, uma margem de flexibilidade de gestão do guião por parte do investigador, que poderá, assim, reformular as perguntas iniciais ou introduzir outras consideradas pertinentes no decurso da entrevista. Por seu turno, o entrevistado dispõe também de espaços mais abertos de resposta, propiciadores de testemunhos mais reveladores das suas representações.

Pelas já descritas possibilidades de inferência a partir de operações de organização categorial do sentido dos textos, decidiu-se recorrer à análise do conteúdo das entrevistas, concluída a sua transcrição, seguindo, para isso, o mesmo tipo de procedimentos referidos no contexto da apresentação do método de organização da pesquisa durante a primeira fase do estudo.

Esta decisão completou o processo de construção metodológica da investigação que conduziu aos resultados que serão apresentados e discutidos nos dois capítulos seguintes.

III. A INVESTIGAÇÃO EM DIDÁCTICA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA EM PORTUGAL ENTRE 1983 E 1998

Introdução

Este capítulo apresenta o desenvolvimento empírico da primeira fase do presente estudo, orientada para a elaboração de uma síntese da investigação em D.L.E. realizada em Portugal no período compreendido entre 1983 e 1998.

A primeira secção caracteriza o *corpus* analisado, descrevendo, inicialmente, o processo que conduziu à sua constituição. Seguidamente, a Secção 2. faz a apresentação do instrumento criado para suporte da análise documental de que foram objecto as investigações constitutivas do *corpus* (levada a cabo com a finalidade de produzir uma versão reduzida dos dados nelas contidos), e dá conta dos resultados da aplicação desta técnica e deste instrumento.

A terceira secção do capítulo incide sobre a descrição das operações realizadas para aceder ao sentido dos resultados obtidos na conclusão da análise documental, enquadradas pela aplicação da técnica de análise de conteúdo. Como veremos, a proximidade que deliberadamente foi criada entre a forma dos dados sobre os quais se centrou a análise de conteúdo e as palavras usadas nos relatórios de investigação constitutivos do *corpus*, traduz o meu propósito enquanto investigador de produzir uma síntese do pensamento expresso pelos seus autores, mais do que uma caracterização pessoal desses estudos. Na tentativa de esclarecer eventuais focos de convergência e/ou de afastamento entre as investigações realizadas por académicos e por docentes dos ensinos básico e/ou secundário (de

acordo com uma das questões e um dos objectivos formulados no presente estudo), esta secção final do Capítulo III compreende, ainda, uma análise comparativa destes aspectos, limitada aos dados a que foi possível aceder.

Encerrando o capítulo, uma secção específica reúne as conclusões que foi possível ter durante esta primeira parte do estudo.

1. Constituição do *Corpus*

1.1. Levantamento

Por razões explicitadas na última secção do capítulo anterior, foi a partir de contactos estabelecidos directamente com universidades e com o I.I.E. que se procedeu à identificação e ao levantamento dos trabalhos de investigação que vieram a constituir o *corpus* deste estudo. Esperava-se encontrar nas bibliotecas e/ou serviços de documentação das universidades pesquisas da autoria de docentes do ensino universitário e politécnico e de professores das escolas, realizadas no âmbito de cursos de mestrado e de doutoramentos, e outros trabalhos realizados apenas pelos docentes universitários, no âmbito de Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica para progressão na carreira. No I.I.E., foram, prioritariamente, procuradas investigações conduzidas, por professores das escolas e por professores de instituições de ensino superior, em contexto não universitário. Uma vez que algumas das investigações conducentes a grau académico são também subsidiadas por esta instituição, esperava-se que a pesquisa realizada junto dela permitisse estabelecer cruzamentos com a informação obtida através das universidades.

A experiência relatada por Alarcão (1999: 22-3) a propósito de um estudo por si realizado com base em teses de doutoramento em D.L.E., foi relevante para a definição dos percursos que conduziram à identificação dos trabalhos de investigação que vieram a constituir o *corpus* da presente pesquisa, junto das universidades. De acordo com a autora, as dificuldades por si sentidas em aceder aos trabalhos que analisou justificam-se pela habitual morosidade dos processos de catalogação da literatura cinzenta e por razões que,

no meu entender, são ainda expressão da fase recente de evolução e de maturação epistemológica que a Didáctica atravessou no sentido da sua autonomização enquanto área de saber científico e a que me referi no Capítulo I (cf. I. 1.3.). Esta história recente tem tido implicações ao nível do reconhecimento e da integração institucional da disciplina, particularmente na sua vertente investigativa. Assim, enquanto área de conhecimento científico, a Didáctica tem produzido trabalhos de investigação inscritos e catalogados nas instituições em áreas muito diversificadas, como a Didáctica, a Linguística Aplicada, a Psicolinguística ou as Metodologias de Ensino. Naturalmente, estas circunstâncias criam obstáculos ao acesso a essas investigações, não podendo utilizar-se apenas o descritor “Didáctica”.

Com base nesta reflexão suscitada pelo conhecimento da citada experiência de Alarcão, foi possível antever dificuldades análogas e pensar procedimentos que, implementados de forma interactiva e complementar, permitiram tornar mais precisa a identificação dos trabalhos de investigação constitutivos do *corpus* do presente estudo. Deste modo, essa tarefa concretizou-se por via de contactos estabelecidos com investigadores conhecidos na área da D.L.E., que partilharam informação acerca da existência de trabalhos de investigação nesse domínio nas instituições a que estavam ligados ou em outras de seu conhecimento, pela consulta dos arquivos das bibliotecas e/ou serviços de documentação das universidades onde se admitia existirem investigações dessa natureza e pelo contacto com responsáveis desses serviços.

Por motivos que se prendem com constrangimentos de ordem temporal a que aludi no Capítulo II (cf. II. 1.2.), foram excluídos, nesta operação de levantamento, os trabalhos de investigação centrados na vertente curricular da Didáctica e na formação de professores, tendo sido procuradas investigações inscritas nos campos das suas dimensões investigativa e profissional. Atendendo às razões relacionadas com o recente desenvolvimento de natureza epistemológica da disciplina já expostas nesta secção, foi prevista a possibilidade de encontrar investigações que, compreendendo uma dimensão didáctica evidente, pudessem ter sido apresentadas e registadas institucionalmente em outros domínios científicos seus correlatos, e admitiu-se que os seus autores pudessem discordar da sua integração no campo do conhecimento da Didáctica. Esta eventualidade, como veremos na Secção 2.2.

deste capítulo, foi verificada durante o processo de validação dos dados recolhidos durante a análise documental realizada após a constituição do *corpus*. Assim, as áreas pesquisadas foram as seguintes:

- Didáctica de Línguas Estrangeiras;
- Linguística Aplicada;
- Psicolinguística;
- Metodologias de Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Foram, neste processo, contactadas as seguintes catorze universidades portuguesas:

- Universidade Aberta;
- Universidade dos Açores;
- Universidade do Algarve;
- Universidade de Aveiro;
- Universidade da Beira Interior;
- Universidade Católica;
- Universidade de Coimbra;
- Universidade de Évora;
- Universidade de Lisboa;
- Universidade Nova de Lisboa;
- Universidade da Madeira;
- Universidade do Minho;
- Universidade do Porto;
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Como resultado destes contactos, foi possível aceder a listas de títulos de trabalhos de investigação em D.L.E., realizados no período em análise, a partir das quais se iniciou a selecção daqueles que vieram a constituir o *corpus* de análise. Sempre que necessário, foi solicitado às instituições o envio de *abstracts* dos trabalhos cujos títulos se revelaram insuficientemente explícitos. Contudo, nem sempre foi possível obter esses documentos, o

que fez com que a identificação final e clara do *corpus* ficasse concluída apenas após a consulta de todos os trabalhos que, pela análise dos títulos constantes das listas, foram considerados eventualmente incluídos no meu campo de pesquisa.

A pesquisa junto do I.I.E., com vista à eventual identificação de trabalhos de interesse para o meu estudo, processou-se através da consulta directa dos arquivos da biblioteca dessa instituição, do contacto com responsáveis por esse serviço e com responsáveis pelo Departamento S.I.Q.E. (Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação). Foi possível aceder a uma lista enviada pelo instituto, compreendendo três títulos de trabalhos. Contudo, como veremos na subsecção seguinte, não foi possível obter os relatórios dessas investigações.

O acesso aos trabalhos de investigação seleccionados a partir da análise de títulos e de *abstracts* processou-se, essencialmente, através da sua requisição para consulta junto dos serviços da Mediateca do Centro Integrado de Formação de Professores (C.I.F.O.P.) da Universidade de Aveiro e também da requisição feita inter-institucionalmente pelos Serviços de Documentação desta mesma universidade. Exceptuam-se os casos de um trabalho registado na Universidade de Lisboa, a que acedi por me ter sido facultado por uma docente dessa universidade, e de um outro trabalho registado na Universidade do Minho, analisado a partir da sua versão publicada¹⁷.

O processo anteriormente descrito de identificação e de acesso aos trabalhos de investigação constitutivos do *corpus* deste estudo foi iniciado em Março de 1999, tendo o mês de Setembro do mesmo ano sido apontado, nessa altura, como data previsível da sua conclusão. Porém, dificuldades de vária ordem determinaram uma dilatação significativa desse prazo que apenas foi concluído em Junho de 2000.

Uma primeira dificuldade prende-se com as características dos sistemas de catalogação das bibliotecas e serviços de documentação das instituições. De facto, constatou-se que nem sempre os trabalhos de investigação estavam identificados como tal, o que impli-

¹⁷ Apesar de o campo da investigação ter sido limitado à literatura cinzenta (cf. II. 1.2.), foi aqui considerada esta versão publicada, por razões de facilidade de acesso e por se tratar da publicação de uma tese de doutoramento apresentada numa universidade portuguesa no período em questão.

cava a consulta de todos os títulos registados, bem como das respectivas obras, que podiam ascender a vários milhares. Noutros casos, os registos estavam informatizados a partir de datas recentes, tornando difícil a consulta de títulos com datas mais remotas. Há ainda a referir as dificuldades acrescidas pela diversidade de critérios de indexação de trabalhos em Didáctica decorrente, em minha opinião, da já aludida juventude do percurso autonomizante da disciplina.

Para além destas limitações, refira-se que nem sempre foi possível obter os *abstracts* solicitados por via inter-institucional e que o acesso aos trabalhos pela mesma via se revelou também bastante moroso, nalguns casos.

Importa ainda mencionar os casos particulares das dificuldades verificadas durante este processo de levantamento dos trabalhos junto de duas universidades. Esta fase da pesquisa coincidiu com um período de obras de manutenção da Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, o que inviabilizou a requisição para consulta dos trabalhos aí registados, apesar de ter sido possível aceder a listas de títulos. Assim, no que toca a esta universidade, o *corpus* do estudo ficou reduzido a um trabalho facultado, como já ficou dito, por uma docente desta instituição e a um outro a que foi possível aceder na Mediateca do C.I.F.O.P. da Universidade de Aveiro. O outro caso refere-se à Universidade Aberta. Tratando-se de teses não publicadas de mestrado ou de doutoramento, a Biblioteca desta universidade disponibiliza para consulta unicamente as obras cujos autores tenham previamente formalizado uma autorização escrita nesse sentido, o que trouxe algumas limitações. Com efeito, apesar de a lista dos títulos registados nesta universidade compreender alguns que seriam provavelmente enquadráveis no campo desta investigação, não foi possível aceder a trabalhos passíveis de serem integrados no *corpus*.

Em virtude da morosidade sentida ao longo do processo que acaba de ser descrito e dos constrangimentos de calendário impostos pela regulamentação do curso de mestrado em cujo âmbito se realizou o presente estudo, foi necessário fixar uma data limite para a conclusão do levantamento dos trabalhos junto das instituições. Nessa data, Junho de 2000, estava reunido um *corpus*, compreendendo 27 trabalhos de investigação em D.L.E., realizados em Portugal entre 1983 e 1998.

1.2. Caracterização

Os trabalhos de investigação que constituem o *corpus* deste estudo são apresentados em anexo (cf. ANEXO I) sob a forma de uma lista, compreendendo dados de identificação que aqui serão considerados como fundamento da sua caracterização. Esses dados identificam o autor, o título do trabalho, a sua data, a área específica de investigação (A.E.I.), i.e., a língua estrangeira sobre a qual incidiu a investigação (Didáctica de Inglês Língua Estrangeira - D.I.L.E.; Didáctica de Francês Língua Estrangeira - D.F.L.E.; Didáctica de Alemão Língua Estrangeira - D.A.L.E.; Didáctica de Português Língua Estrangeira - D.P.L.E.), o tipo de prova académica em cujo âmbito foi realizado o estudo (mestrado ou doutoramento) e a instituição onde foi apresentado.

O facto de terem sido incluídos na lista de apresentação do *corpus* dados que identificam a natureza dos trabalhos de investigação que o constituem indicia uma primeira leitura de relevo: o *corpus* é constituído unicamente por trabalhos de investigação desenvolvidos em contexto universitário e no âmbito da obtenção de graus académicos teses de mestre ou de doutor. Não foram encontrados nas universidades trabalhos realizados pelos seus docentes no âmbito de provas de aptidão pedagógica e científica para progressão na carreira académica. Como já se adiantou (cf. III. 1.1.), não foi também possível aceder, em tempo útil, aos trabalhos de investigação constantes da lista de títulos obtida junto do I.I.E. Esta circunstância fez, pois, excluir a possibilidade prevista de integração de trabalhos de investigação realizados por professores das escolas em contexto não académico e retirou, assim, ao presente estudo a dimensão de análise das representações destes docentes, no âmbito das questões investigativas formuladas e dos objectivos de pesquisa traçados.

Os quadros 1 a 4 apresentam o resultado da leitura destes dados, expresso numericamente. Exceptuaram-se os títulos dos trabalhos de investigação e os nomes dos seus autores (que podem ser consultados no ANEXO I), por terem sido considerados pouco relevantes no contexto desta caracterização global do *corpus* do presente estudo. Admitindo a viabilidade de proceder a cruzamentos de informação diferentes dos que aqui se propõem (e mesmo a pertinência de o fazer no contexto de interesses de investigação

que ultrapassem os que orientaram esta pesquisa), os quatro quadros expõem uma análise interactiva dos dados, partindo, com excepção do quadro 4, da A.E.I. Esta decisão ficou a dever-se ao facto de, entre os diferentes tipos de dados constantes nesta lista de apresentação do *corpus*, serem estes os mais próximos da finalidade desta primeira fase de desenvolvimento do estudo.

No quadro 1, os totais parciais permitem conhecer o número de trabalhos de investigação realizados em cada uma das universidades e o número desses trabalhos inscritos em cada uma das A.E.I.¹⁸. No primeiro caso observa-se que, durante o período a que reporta o presente estudo, houve uma maioria expressiva de investigações conduzidas por investigadores que apresentaram provas académicas na Universidade de Aveiro; foram aí apresentados 19 dos 27 trabalhos que constituem o *corpus*. Quanto às A.E.I., verifica-se que houve um número de trabalhos em D.I.L.E. (14) ligeiramente superior aos realizados em D.F.L.E. (11), sendo de sublinhar que o conjunto das investigações realizadas nestas duas A.E.I. é substancialmente superior ao da D.A.L.E. e da D.P.L.E., áreas em que se produziu um total de 2 investigações.

Universidade→ A.E.I. ↓	Açores	Aveiro	Lisboa (Clássica)	Nova (Lisboa)	Minho	Porto	Total
D.I.L.E.	1	9	2	-	1	1	14
D.F.L.E.	-	10	-	-	1	-	11
D.A.L.E.	-	-	-	1	-	-	1
D.P.L.E.	-	-	-	1	-	-	1
Total	1	19	2	2	2	1	27

1. Número de trabalhos de investigação por A.E.I. e por universidade

O quadro 2 permite uma visão diacrónica do desenvolvimento da investigação em D.L.E. realizada em Portugal entre 1983 e 1998, tendo, para isso, sido definidos dois períodos temporais de 8 anos, unidos por uma fronteira coincidente com a mudança de década.

¹⁸ Foi possível aceder, somente, a trabalhos apresentados nestas seis universidades.

É visível um abrandamento do investimento em investigação nesta área do conhecimento no período mais recente (durante o qual foram realizados 9 trabalhos), por comparação ao registado durante o período de 1983 a 1989, em que 18 investigações foram concluídas. É ainda de assinalar que os casos singulares das investigações em D.A.L.E. e em D.P.L.E. surgem no período mais recente, entre 1991 e 1998.

<u>Período Temporal</u> →		
<u>A.E.I.</u> ↓	1983-1990	1991-1998
D.I.L.E.	12	2
D.F.L.E.	6	5
D.A.L.E.	-	1
D.P.L.E.	-	1
Total	18	9

2. Número de trabalhos de investigação por A.E.I. e por período temporal

O quadro 3 põe em evidência a superioridade numérica dos trabalhos de investigação realizados no âmbito de provas para a obtenção do grau académico de mestre. Os doutoramentos repartem-se em número aproximado pela D.F.L.E. (4) e pela D.I.L.E. (3).

<u>Tipo de Prova Académica</u> →		
<u>A.E.I.</u> ↓	Mestrado	Doutoramento
D.I.L.E.	11	3
D.F.L.E.	7	4
D.A.L.E.	1	-
D.P.L.E.	1	-
Total	20	7

3. Número de trabalhos de investigação por A.E.I. e por tipo de prova académica (mestrado ou doutoramento)

Finalmente, o quadro 4 mostra que, apesar do abrandamento global da investigação verificado (de acordo com a leitura do quadro 2.) no período compreendido entre 1991 e 1998, se registou, nesta fase mais recente, um maior investimento na realização de doutoramentos.

<u>Período Temporal</u> →		
<u>Tipo de Prova Académica</u> ↓	1983-1990	1991-1998
Mestrado	17	3
Doutoramento	1	6

4. Número de trabalhos de investigação por tipo de prova académica (mestrado ou doutoramento) e por período temporal

Em síntese, compreendendo investigações realizadas no contexto de 6 universidades portuguesas, o *corpus* deste estudo é constituído por 27 trabalhos de investigação em D.L.E., realizados em Portugal entre 1983 e 1998, na sua totalidade, no âmbito de provas para obtenção de graus académicos de mestre e de doutor. A clara maioria destes trabalhos são teses de mestrado em D.I.L.E. e D.F.L.E. apresentadas à Universidade de Aveiro, durante os oito anos compreendidos entre 1983 e 1990. O *corpus* compreende ainda 1 trabalho de investigação em D.A.L.E. e uma investigação em D.P.L.E. realizados no período mais recente considerado na análise anterior (1991 a 1998). As investigações que conduziram a teses de doutoramento, num total de 7, situam-se exclusivamente nos domínios da D.F.L.E. e da D.I.L.E., distribuindo-se em números semelhantes entre essas duas áreas, e foram realizados, na sua grande maioria, entre 1991 e 1998.

2. Análise Documental

2.1. O instrumento de análise e a sua validação

Como vimos no Capítulo II (II. 2.2.), a análise documental foi a técnica seleccionada para redução dos dados contidos nos 27 trabalhos de investigação constitutivos do *corpus* do presente estudo, recolhidos com o objectivo de produzir uma sistematização meta-analítica da investigação em D.L.E., realizada em Portugal durante o período definido e que acabou por se limitar ao contexto universitário.

Para isso, com base no pensamento de Tufte (1986: 80) a que aludi no capítulo II (cf. II. 2.2.), foi concebido um instrumento com vista à representação clara de um conjunto de dados contidos em textos que, sendo relatórios científicos de investigação realizada no âmbito de provas académicas, são, de um modo geral, extensos e complexos. Acresce recordar que se procurava identificar, nos trabalhos de investigação analisados, dados representativos da explicitação textual dos interesses investigativos dos autores dessas pesquisas, bem como dos objectivos traçados, das decisões de natureza metodológica, dos resultados apresentados e da relação estabelecida entre a investigação realizada e a didáctica profissional. Neste sentido, recorrendo a critérios que explicitarei na sub-secção seguinte, os dados a recolher tomariam a forma de palavras tão aproximadas quanto possível do texto de partida, i.e., das próprias palavras dos seus autores.

Foi, assim, criada uma grelha compreendendo um espaço de registo de dados de identificação dos trabalhos de investigação e categorias pré-definidas (cf. Bardin, 1979: 119; Bogdan & Biklen, 1992: 172)¹⁹ para organização de dados directamente relacionados

¹⁹ Segundo estes autores, a definição de categorias poderá emergir da análise dos dados ou ocorrer previamente à sua recolha.

com as questões e com os objectivos que deram origem à conceptualização desta primeira fase do presente estudo (ANEXO II). Estas pré-categorias, num total de sete, são as seguintes:

1. Outras instituições de ensino envolvidas - Outras instituições implicadas na realização da pesquisa (escolas do ensino básico e/ou do ensino secundário e/ou instituições de ensino superior), para além da universidade em cujo contexto foi apresentada.

2. Objecto de estudo - O objecto específico de conhecimento didáctico sobre o qual se centrou o interesse do investigador e o desenvolvimento da pesquisa.

3. Objectivos - As metas centrais definidas para a investigação.

4. Metodologia - Retoma-se aqui o conceito introduzido no segundo capítulo (cf. II. 2.1.) onde se definiu metodologia como uma abordagem geral ao estudo de um objecto de investigação, determinante das decisões que estabelecem os caminhos de concretização dessa mesma pesquisa.

5. Resultados - O produto da investigação, constitutivo do conhecimento didáctico.

6. Relação com a didáctica profissional - A relação que explícita e intencionalmente se estabelece com a prática dos professores de línguas nas escolas, i.e., a forma como é expressa no texto a preocupação do investigador com a dimensão profissional da Didáctica. Essa preocupação poderá manifestar-se na referência directa à prática docente ou na perspectivação do aproveitamento prático do conhecimento produzido, o que, independentemente da sua natureza, reflecte o propósito de articulação com a sala de aula.

7. Impacto

A. no desenvolvimento profissional dos investigadores - referência expressa ao impacto sentido no desenvolvimento profissional do investigador;

B. no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos - referência expressa ao impacto sentido no desenvolvimento profissional dos professores das escolas envolvidos na investigação.

A validação deste instrumento da análise documental, a que chamarei grelha, consistiu na sua apreciação e discussão crítica partilhada, em diferentes momentos, com outros investigadores em D.L.E. (cf. Miles & Huberman, 1994: 241; Newman & Benz, 1998: 51-2). Deste modo, a grelha foi apreciada e discutida com uma investigadora da Universidade de Aveiro que, no âmbito da Didáctica da Física, tem vindo a promover o desenvolvimento de pesquisa centrada na temática das relações entre investigação e prática docente. Para além dos encontros com esta investigadora, as três sessões organizadas pela coordenação do curso de mestrado em cujo âmbito se concebeu e realizou o presente estudo para acompanhamento dos projectos de investigação em desenvolvimento proporcionaram, igualmente, ocasiões de análise crítica da grelha. O processo de validação passou, ainda, num primeiro momento, pela aplicação deste instrumento a um dos trabalhos de investigação constitutivos do *corpus* e pela discussão dos resultados desse teste durante uma das referidas sessões do curso de mestrado.

Este conjunto de situações criou oportunidades de reflexão que resultaram no reajustamento progressivo da definição de algumas pré-categorias (cf. Miles & Huberman, 1994: 241). Saliente-se, a este propósito, o caso da pré-categoria 4 - Metodologia que inicialmente tomou a designação de paradigma investigativo. Procurava-se, com a criação desta categoria prévia recolher dados representativos do quadro global de referência que orientou os investigadores na conceptualização das suas pesquisas e nas suas tomadas de decisão relativamente ao seu desenvolvimento. Contudo, a leitura entretanto feita de um número significativo de trabalhos de investigação integrados no *corpus* revelou, ainda numa fase inicial de condução da análise documental, um número extremamente escasso de ocorrências de explicitação do paradigma investigativo. Assim, na tentativa de evitar o risco de obter um conjunto pouco expressivo de dados e atendendo a que procurava uma representação tão aproximada quanto possível das palavras do texto, optei, na sequência da referida reflexão partilhada com outros investigadores, por introduzir uma designação expressiva de um conceito menos abrangente, mas que proporcionava o acesso a dados

mais significativos, do ponto de vista da sua ocorrência, e que permitia, simultaneamente, aceder ao teor das decisões dos investigadores no que toca à condução do estudo empírico.

Concluída a apresentação do instrumento de suporte da análise documental, passemos à descrição do processo de aplicação desta técnica e dos resultados obtidos através dela.

2.2. Aplicação e Resultados

A decisão de produzir uma síntese, tão aproximada quanto possível, do pensamento expresso em palavras pelos autores das investigações em análise, criou a necessidade de introduzir critérios de rigor que permitissem cumprir esse propósito, assegurando a credibilidade das leituras a fazer com base nos dados recolhidos e registados. Miles & Huberman (1994: 241-42) consideram este um passo fundamental e sugerem algumas orientações para o registo de dados em instrumentos específicos, como é o caso da grelha concebida no âmbito do presente estudo. Seguidamente descreve-se o modo como essas orientações foram observadas durante a análise documental de que foram objecto os trabalhos de investigação constitutivos do *corpus*.

Primeiramente, foi definida a forma que vieram a tomar os dados reduzidos e registados na grelha. No sentido de os aproximar do pensamento explícito dos autores desses trabalhos de investigação, optou-se por introduzir, preferencialmente, citações ou (na impossibilidade de conciliar este critério com a necessidade de produzir um texto-síntese) paráfrases das palavras contidas nos textos originais.

Consistindo, essencialmente, num trabalho de identificação e de selecção de excertos de texto correspondendo a dados representativos do ponto de vista das categorias pré-definidas na grelha, a leitura dos trabalhos de investigação em análise incidiu, sobretudo, em secções que, de um modo geral em textos desta natureza, compreendem sínteses de ideias apresentadas desenvolvidamente em outras secções. Embora os trabalhos tenham sido lidos na íntegra, foram, assim, consultados, prioritariamente, os *abstracts*, as introduções e conclusões (gerais e dos capítulos relativos à metodologia e aos resultados de investiga-

ção). Sempre que esta leitura se revelou insuficiente, foram consultadas secções compreendendo maior detalhe de descrição.

Foi registada claramente a inexistência de quaisquer dados relativos às categorias pré-definidas.

Como vimos na sub-secção anterior, numa fase inicial, a grelha foi objecto de um teste piloto, pela sua aplicação a um dos trabalhos de investigação constitutivos do *corpus*.

Como também já referi, o formato final da grelha, nomeadamente no que toca à definição das pré-categorias que integra, ficou estabelecido apenas numa fase adiantada do processo de recolha e de registo dos dados, o que permitiu introduzir reajustes, cruzando os objectivos que determinaram a criação desse instrumento e o conhecimento que se foi obtendo pela sua aplicação.

Finalmente, procurando observar ainda uma outra orientação proposta por Miles & Huberman, foi incluída, no texto desta dissertação, informação descritiva dos processos de conceptualização e de aplicação deste instrumento, no sentido de clarificar as decisões que os acompanharam e a leitura dos dados reduzidos nele registados. A informação a que me refiro está presente, nomeadamente, nesta mesma secção, no Capítulo II. 2.2., no Anexo II e na abertura do Anexo III.

Para além da determinação de introduzir critérios de rigor propiciadores da credibilidade das leituras efectuadas a partir dos dados recolhidos, o enunciado deste conjunto de orientações traduz a consciência da necessidade de admitir índices de relativização na sua aplicação. De facto, como veremos seguidamente, a análise de cada novo trabalho de investigação exigiu abertura para penetrar numa nova construção conceptual, reflectida na subjectividade do texto e em formas diversificadas de organização estrutural, atribuindo aos próprios dados um papel de protagonista na aplicação das referidas orientações.

Os diferentes graus de explicitação dos dados nos textos originais tiveram implicações ao nível da forma que tomaram após a sua redução e registo na grelha, de acordo com a primeira orientação assumida. Tais implicações são especificadas seguidamente.

Na pré-categoria 1 - Outras instituições de ensino envolvidas, os dados variam entre nomes de estabelecimentos de ensino e designações genéricas de tipos de instituições, expressando, possivelmente, acordos distintos no que toca ao seu anonimato.

Na pré-categoria 3 - Objectivos, foram igualmente registados dados com teores diversos de especificação, uma vez que se verificou nem sempre existirem explicitações claras dos objectivos de carácter geral. Assim, optou-se por recolher dados relativos a estes objectivos gerais e, na sua ausência, por registar objectivos de carácter mais específico.

Como vimos anteriormente (cf. III. 2.1.), a pré-categoria 4 - Metodologia, foi objecto de redefinições sucessivas, durante a fase inicial da análise documental. Foi necessário reduzir a abrangência do conceito compreendido na primeira designação proposta (paradigma investigativo), encontrando uma alternativa que permitisse recolher um número expressivo de dados. Contudo, ainda assim, verificou-se que nem sempre foi possível encontrar dados que explicitassem claramente o tipo de metodologia utilizada. Nestes casos, clarificou-se a inexistência de referências explícitas e introduziram-se dados exemplificativos dos procedimentos metodológicos adoptados, quando a sua presença no texto o tornou possível. Noutros casos, menos frequentes, foi encontrada a explicitação mais abrangente do paradigma investigativo e, como tal, foram introduzidos na grelha dados a ele relativos.

O teor da explicitação nos textos de partida dos dados referentes às pré-categorias anteriores e às pré-categorias 2 - Objecto de estudo e 5 - Resultados permitiu efectuar registos na forma de citações ou de paráfrases muito aproximadas do texto original. As pré-categorias 6 - Relação com a didáctica profissional e 7A e B - Impacto no desenvolvimento profissional dos investigadores e dos professores envolvidos, por outro lado, compreendem dados que reflectem uma maior intervenção interpretativa por parte do investigador autor do presente estudo, uma vez que os dados aqui recolhidos correspondem a informação

menos explicitada, por não ser tradicionalmente esperada em relatórios de investigação do género dissertação (ao contrário do que habitualmente acontece relativamente ao objecto de estudo, aos objectivos, aos esclarecimentos de âmbito metodológico e aos resultados de pesquisa).

No caso da análise da pré-categoria 6, na tentativa de conciliar a necessidade de produzir uma síntese de dados de fácil acesso com o propósito de incluir indicadores dos tipos de investigações analisadas, definidos de acordo com a natureza dos papéis do investigador e dos professores eventualmente envolvidos, recorreu-se a um quadro referencial concebido por Tripp (1989: 16). O autor expõe cinco tipos de investigação, definidos em função dos papéis desempenhados pelos intervenientes na conceptualização, desenvolvimento e controle da pesquisa. Tripp considera apenas dois tipos de interveniente - o académico e o professor da escola. No âmbito deste trabalho, foi considerado um terceiro tipo de interveniente - o professor em contexto académico (P.C.A.). Refiro-me, neste caso, aos 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. A decisão de incluir a especificação destes intervenientes emergiu na sequência da constatação do movimento de aproximação dos professores das escolas à investigação em Didáctica desenvolvida nas universidades, tal como o descrevi na introdução ao presente estudo e no cruzamento que, no primeiro capítulo (cf. I.3.2.), procurei criar com o pensamento de outros autores a que acedi durante a revisão da literatura.

Seguidamente, apresentam-se os cinco tipos de investigação sugeridos por Tripp e explicitam-se as suas principais características, a partir do pensamento do autor (cf. op. cit.: 16-9) completado pela introdução do conceito de P.C.A..

- Investigação não participativa.

A investigação é, integralmente, da responsabilidade do investigador (académico ou P.C.A.). O professor da escola não está implicado na investigação.

- Investigação cooptada-1.

O investigador (académico ou P.C.A.) conduz e controla a investigação mas solicita a participação de um ou de mais professores. O teor dessa participação é totalmente definido pelo investigador.

- Investigação cooptada-2.

O investigador é um professor de uma escola que conduz e controla a investigação e que solicita a participação de um académico. O teor dessa participação é totalmente definido pelo investigador.

- Investigação cooperativa.

Existe maior partilha de poder sobre a condução da investigação do que nos casos anteriores. É o investigador (académico ou P.C.A.) que define a temática e que gere os procedimentos de investigação, mas estes são resultado de consensos negociados, atribuindo ao professor da escola uma participação mais activa.

- Investigação colaborativa.

A investigação é integralmente partilhada entre um investigador, que pode ser um académico ou um P.C.A., e o professor da escola, que também é investigador; a temática é de interesse mútuo, o controle é exercido por ambos e os resultados são, também para ambos, igualmente válidos em termos profissionais.

Verificou-se, durante esta operação de recolha e de redução dos dados relativos à pré-categoria 6, que a relação estabelecida entre os estudos analisados e a prática profissional dos professores se concretiza, com grande frequência, na apresentação de propostas ou de recomendações didácticas. A sua extensão, em alguns casos, não permitiu, uma vez mais, conciliar o critério preferencial de efectuar registos sob a forma de citações com a finalidade de produzir sínteses de dados de fácil leitura, pelo que se optou por indicar, genericamente, a presença dessas sugestões e recomendações. Observou-se igual critério no registo de dados relativos à presença de objectivos de investigação e de descrições das implicações dos estudos com enfoque na didáctica profissional. Uma vez que se visava o co-

nhecimento do tipo de relação estabelecido com a didáctica profissional, o critério não parece desvirtuar o estudo.

No caso da pré-categoria 7, os dados registados tomaram também, por razões análogas, a forma de referências genéricas a diferentes concretizações da explicitação do impacto das investigações analisadas no desenvolvimento profissional dos investigadores e dos professores nelas envolvidos.

As formas diversificadas de organização estrutural dos textos de partida postas em evidência durante o estudo impuseram a necessidade de adequar, na análise de cada um dos trabalhos de investigação constitutivos do *corpus*, a segunda orientação assumida de acordo com a referida proposta de Miles & Huberman. De facto, como já se previa na formulação desta orientação, nem sempre foi possível aceder aos dados pretendidos através da consulta das secções preferenciais previamente identificadas. As diferentes formas de apresentação dos objectivos são exemplo do que acaba de ser exposto - por vezes estão meramente implícitos na introdução ou ao longo do restante texto, sendo mais claros nas conclusões, onde são retomados num esforço de síntese do trajecto da investigação; noutros casos, é-lhes atribuído algum destaque e são apresentados em secção própria, identificável logo no índice. Foi, pois, necessário analisar cada uma das secções dos trabalhos de investigação em interactividade com as restantes, partindo das necessidades criadas pela identificação de cada novo dado. A complexidade deste trabalho implicou, da parte do investigador autor do presente estudo, uma total concentração, evitando, durante a análise de cada estudo individualmente, interrupções que, quando inevitavelmente ocorreram, exigiram o recomeço de todo o processo.

Após a redução e o registo dos dados na grelha, procedeu-se à validação do resultado dessa operação. Uma vez que se procurava a validação de dados que pretendiam ser uma síntese representativa da expressão textual dos pontos de vista dos autores dos trabalhos de investigação a partir dos quais foram recolhidos, optei por solicitar a intervenção desses investigadores no cumprimento dessa tarefa. McCormick & James confirmam a adequabilidade deste procedimento:

“Ante la aparente naturaleza subjetiva de gran parte de las interpretaciones cualitativas, la validación se consigue cuando otros, en especial los sujetos sometidos a investigación, reconocen su autenticidad.” (1989: 184)

Esta via de validação dos dados revelou-se um processo bastante moroso, por razões semelhantes às que determinaram a já descrita dilatação do prazo inicialmente previsto para a fase de levantamento do *corpus*. De facto, quando me dirigi a algumas universidades com o intuito de localizar os investigadores, deparei-me, uma vez mais, com dificuldades de obtenção de respostas céleres, ditadas, nomeadamente, pelo desconhecimento, por parte dessas instituições, dos contactos de alguns dos investigadores e pela ocupação profissional de outros. Os contactos foram, assim, obtidos recorrendo também a informações colhidas junto de outros investigadores.

Por outro lado, depois de estabelecidos os contactos com os autores dos trabalhos de investigação analisados e após a sua recepção das grelhas preenchidas, o retorno das grelhas já validadas processou-se, de um modo geral, com bastante brevidade. Exceptua-se o caso de uma grelha que, não tendo sido devolvida pelo autor do trabalho a que correspondia, foi retirada do estudo na conclusão deste processo de validação. Assim, o *corpus*, que até esta fase era composto por 27 trabalhos de investigação, ficou reduzido, a partir daqui, a um total de 26.

A análise documental foi validada, sem quaisquer sugestões de alteração, por 18 autores, tendo sido negociada com os restantes 7 investigadores²⁰ a introdução dos ajustes por si propostos. De um modo geral, as alterações sugeridas incidiram sobre pequenos aspectos formais do texto e, em outros casos, derivaram de pontuais divergências de interpretação da definição de algumas pré-categorias.

Os resultados desta análise tomam, assim, a forma de sínteses de dados recolhidos a partir dos textos que constituem o *corpus*, registados em grelhas e validados pelos seus autores (ANEXO III).

²⁰ Um destes investigadores é autor de dois dos trabalhos incluídos no *corpus* e sugeriu a introdução de alterações na análise feita relativamente a ambos.

A análise documental e o processo de validação dos seus resultados revelaram que os autores dos trabalhos de investigação integrados no *corpus* são académicos (ACD) e também P.C.A.. Permitiram, ainda, na sequência da questão levantada no Capítulo II (cf. II. 1.2.), confirmar o enquadramento de todos os estudos analisados no campo da D.L.E., uma vez que não foi contestado pelos autores.

3. Análise de Conteúdo

3.1. Análise categorial

Tal como ficou anunciado no Capítulo II (cf. II. 2.2.), o produto da análise documental apresentado na secção anterior, ou seja, os dados recolhidos a partir das investigações constitutivas do *corpus*, reduzidos e registados no instrumento a que chamei grelha, foram seguidamente objecto de uma análise de conteúdo, técnica a que recorri pelas possibilidades de inferência de sentido que proporciona (cf. Bardin, 1979: 38). No caso concreto do presente estudo, procurei, recorde-se, inferir conhecimento-síntese representativo dos interesses dos autores das investigações analisadas, das abordagens metodológicas por si explicitadas, dos resultados apresentados e da relação expressa com a prática dos professores de L.E..

A primeira fase da aplicação desta técnica de análise de conteúdo consistiu na identificação e categorização dos núcleos de significação dos enunciados constantes na grelha, unidades de registo (cf. op. cit.: 103), numa operação que Bardin designa por análise temática e que considera "... rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) simples" (op. cit.: 153), justamente o caso dos dados registados no referido instrumento. Procurou-se, através desta operação, encontrar o que de comum existia nos dados, agrupando as unidades de registo por analogia de sentido e identificando aquelas que, compreendendo sentidos singulares, vieram a ser consideradas idiossincráticas.

Dado que a análise recaiu sobre o conteúdo da grelha (i.e., sobre a síntese dos trabalhos de investigação analisados, validada pelos seus autores, e já não sobre a versão origi-

nal desses trabalhos), as categorias foram definidas recorrendo, na medida do possível, às palavras aí registadas, uma vez mais, na tentativa de expor o pensamento dos investigadores mais do que uma caracterização pessoal do seu trabalho. Deste modo, a explicitação que acompanha as categorias que seguidamente se apresentam poderá, relativamente a algumas delas, resultar redundante. Foi mantida, ainda assim, pela clarificação que julgo acrescentar na maioria dos casos e porque, em todos eles, reforça a proximidade entre as palavras escolhidas para definir as categorias e o texto de partida.

PRÉ-CATEGORIA 1 - Outras instituições de ensino envolvidas.

CATEGORIAS:

a. Escolas do ensino básico e/ou secundário - Para além da universidade em que o trabalho de investigação foi apresentado, foram envolvidos na pesquisa estabelecimentos de ensino deste tipo.

b. Instituições de ensino superior - A investigação envolveu outras instituições de ensino superior, para além da universidade em que foi apresentada.

c. Escolas do ensino básico e/ou secundário e instituições de ensino superior - Foram envolvidas na investigação, escolas e instituições de ensino superior.

d. Não foram envolvidas outras instituições de ensino - A investigação envolveu apenas a universidade em que foi apresentada.

PRÉ-CATEGORIA 2 - Objecto de estudo.

CATEGORIAS:

a. Ensino/aprendizagem da gramática - O interesse do investigador recai sobre a aprendizagem de conteúdos gramaticais.

b. Ensino/aprendizagem da leitura - O enfoque incide sobre diferentes aspectos da aprendizagem da leitura.

c. Ensino/aprendizagem da escrita - O enfoque incide sobre diferentes aspectos da aprendizagem da escrita.

d. A Língua Materna (L.M.) na aprendizagem da Língua Estrangeira (L.E.) - O objecto da investigação centra-se na influência da aprendizagem da L.M. em contexto natural ou em contexto escolar na aprendizagem da L.E..

e. Interacção verbal - O interesse de investigação reside na comunicação verbal em sala de aula.

f. Metacognição - O estudo incide sobre o desenvolvimento da consciência metalinguística e/ou de estratégias metacognitivas na aprendizagem da L.E..

g. O erro - A análise do erro é o objecto do interesse do investigador.

PRÉ-CATEGORIA 3 - Objectivos.

CATEGORIAS:

a. Diagnosticar/fazer levantamentos - Expressa o propósito de proceder à identificação e levantamento de dados de natureza diversa.

b. Estabelecer correlações/comparações - O objectivo é enunciado nestes termos, afirmando o propósito de correlacionar e/ou de comparar diferentes vertentes da aprendizagem da L.E., enquadradas pelo objecto de estudo.

c. Interpretar/compreender - Reflecte o tipo de análise a realizar, que se assume como interpretativa e compreensiva.

d. Descrever - O objectivo remete para a natureza descritiva do produto da investigação com ele relacionado.

e. Estudar/analisar - Incide no acto de pesquisa sobre o objecto de estudo, na sua globalidade ou em aspectos particulares.

f. Verificar/demonstrar - Centra-se na produção de um resultado preciso e objectivo, por exemplo a confirmação ou infirmação de hipóteses, remetendo para abordagens metodológicas fundadas num elevado índice de controle da investigação por parte do investigador.

g. Conhecer/obter conhecimento - Aponta para a produção de resultados na forma de novo conhecimento a obter pelo investigador.

h. Construir conhecimento - Centra-se na produção de resultados na forma de contributos para a construção do conhecimento em Didáctica.

i. Intervir no processo de aprendizagem dos alunos - Expressa o propósito de produzir efeitos directos no processo de aprendizagem dos alunos.

j. Produzir sugestões de âmbito pedagógico-didáctico - Afirma o propósito de produzir resultados na forma de recomendações ou de propostas didácticas.

PRÉ-CATEGORIA 4 - Metodologia.

CATEGORIAS:

a. Experimental/quasi-experimental - Identifica a explicitação da natureza experimental ou quasi-experimental do estudo, da metodologia ou do método.

b. Qualitativa e quantitativa - Identifica uma metodologia que, explicitamente, combina procedimentos qualitativos e quantitativos.

c. Exploratória - Identifica a explicitação da natureza exploratória do estudo.

d. Interpretativa/predominantemente interpretativa - Identifica a explicitação da natureza interpretativa/predominantemente interpretativa da abordagem metodológica.

e. Descritiva - Identifica a explicitação da natureza descritiva da abordagem metodológica.

f. Correlacional - Identifica a explicitação da natureza correlacional do estudo.

g. Naturalista - Identifica uma abordagem metodológica definida como naturalista.

h. Não existem referências explícitas

1. Descrevem-se os procedimentos metodológicos - O tipo de metodologia não é explicitado, descrevendo-se os procedimentos de realização do estudo empírico.

2. Os procedimentos metodológicos não são descritos - O tipo de metodologia não é explicitado e os procedimentos metodológicos não são explicitados na sua totalidade ou são parcialmente descritos.

PRÉ-CATEGORIA 5 - Resultados.

CATEGORIAS:

a. Existe interacção positiva entre desenvolvimento em L.M. e a aprendizagem em L.E. - O desenvolvimento da aprendizagem da L.M. em contexto escolar ou em contexto natural tem efeitos positivos sobre a aprendizagem da L.E..

b. Há erros que ocorrem por interferência da L.M. - O resultado apresentado indica que os alunos produzem erros em L.E. por interferência do seu conhecimento da L.M..

c. A L.M. não é a principal fonte de erros - O resultado apresentado indica que os erros produzidos pelos alunos em L.E. não ocorrem, maioritariamente, por influência do seu conhecimento da L.M..

d. O conhecimento prévio do aluno é relevante na sua aprendizagem - É afirmada a importância do conhecimento prévio do aluno na sua aprendizagem da L.E..

e. A metacognição favorece a aprendizagem - É afirmada a existência de efeitos positivos da metacognição sobre a aprendizagem da L.E..

f. Os alunos recorrem a estratégias universais de aprendizagem - Os alunos recorrem a estratégias comuns na sua aprendizagem da L.E..

g. Os professores detêm o poder no processo de ensino/aprendizagem - Na situação escolar de aprendizagem da L.E., os professores detêm uma posição de domínio hierárquico.

h. O discurso em sala de aula incide, sobretudo, no código - O conteúdo da comunicação em sala de aula orienta-se, preferencialmente, para o funcionamento da língua.

i. Existem lacunas ao nível da conceptualização do *curriculum* - O resultado afirma a existência de carências ou de desajustes ao nível do *curriculum*, nas vertentes organizativa ou da concepção de programas.

j. Os manuais escolares apresentam lacunas/imprecisões de conceptualização - Existem lacunas e/ou imprecisões de conceptualização de diversa ordem nos manuais escolares.

PRÉ-CATEGORIA 6 - Relação com a didáctica profissional.

CATEGORIAS:

a. Tipo de investigação²¹

1. Investigação não participativa
2. Investigação cooptada-1

b. Tipo de investigador²²

1. Académico
2. Professor em contexto académico

c. Explicitação nos objectivos de investigação - São formulados objectivos de investigação com enfoque na didáctica profissional.

d. Apresentação de recomendações/propostas didácticas - O estudo inclui recomendações e/ou propostas didácticas.

e. Previsão de resultados - O produto antecipado do estudo (expresso nos contributos previstos, nos resultados esperados ou em intenções do investigador), compreende conexões com a didáctica profissional.

f. Descrição das implicações do estudo - São descritas implicações do estudo na didáctica profissional.

²¹ A definição desta categoria reproduz, exactamente, a forma da unidade de registo que lhe corresponde. (Cf. clarificação do quadro referencial de caracterização do tipo de investigação apresentada na Secção 3.1. deste capítulo).

²² Cf. nota anterior. (Cf. clarificação dos diferentes tipos de investigador apresentada na Secção 3.1. deste capítulo).

g. Previsão da continuidade da investigação - O investigador antecipa a continuidade da investigação pelo interesse que representa para a didáctica profissional.

PRÉ-CATEGORIA 7 - Impacto

A. no desenvolvimento profissional do investigador

CATEGORIAS:

a. Aprofundamento de conhecimentos - Houve efeitos ao nível do aprofundamento de conhecimentos por parte do investigador.

b. Compreensão da realidade didáctica - O investigador dá conta da aquisição pessoal de saber compreensivo em Didáctica, a diferentes níveis.

c. Desenvolvimento de ideias de aplicação didáctica - O investigador desenvolveu ideias de actuação didáctica.

d. Não existem referências explícitas - O investigador não refere explicitamente repercussões sentidas no seu desenvolvimento profissional.

PRÉ-CATEGORIA 7 - Impacto

B. no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos

CATEGORIAS:

a. Reconhecimento de efeitos positivos - Os professores reconhecem que o seu envolvimento na investigação produziu efeitos positivos no seu desenvolvimento profissional.

b. Não existem referências explícitas - Não são feitas referências explícitas a efeitos da investigação no desenvolvimento profissional dos professores nela envolvidos.

À luz dos princípios que regeram as operações realizadas durante a análise documental (cf. III. 2.2.), também esta fase de categorização obedeceu a critérios fundados na natureza dos dados, com efeitos, neste caso, no número de vezes que foram assinaladas as categorias definidas para cada uma das sete pré-categorias constantes na grelha. Por razões já explicitadas, os dados introduzidos nas colunas relativas às pré-categorias 1, 2, 3, 4, e 5 tomaram a forma de citações ou de paráfrases muito próximas dos textos originais, tendo sido registados, no caso das pré-categorias 6 e 7, dados que reflectem um maior distanciamento por parte do investigador autor do presente estudo relativamente aos textos de partida. Deste modo, nestas pré-categorias, cada categoria definida foi assinalada uma única vez em cada um dos quadros da grelha correspondentes às sínteses individuais dos trabalhos de investigação analisados. Contrariamente, nas restantes pré-categorias, os registos feitos representam dados singulares, pelo que foram assinaladas todas as ocorrências de cada categoria identificada. A observação deste critério geral teve efeitos concretos unicamente na categorização dos dados presentes nas colunas correspondentes às pré-categorias 3 - Objectivos e 5 - Resultados, uma vez que, nesses casos, representam informação expressa em número plural.

A operação de categorização que acaba de ser descrita foi validada por um painel de juízes composto por três investigadores em D.L.E., autores de trabalhos de investigação constitutivos do *corpus* do presente estudo. A sua tarefa consistiu na identificação das categorias por mim definidas nas colunas da grelha correspondentes às pré-categorias que lhes foram distribuídas da seguinte forma:

Juiz A - Pré-categorias 2, 3 e 4.

Juiz B - Pré-categorias 5 e 7.

Juiz C - Pré-categoria 6²³.

Os juízes tiveram acesso à definição das categorias e foram informados acerca dos critérios seguidos para a sua identificação. A validação foi realizada por amostragem, tendo cabido a cada um dos juízes a análise de 8 quadros da grelha, seleccionados aleatori-

²³ O juiz C validou unicamente as categorias definidas para esta pré-categoria, atendendo à já referida natureza particular da forma que tomaram os dados nela registados.

amente, tendo-se observado, contudo, o critério de retirar previamente os quadros correspondentes às sínteses dos trabalhos de que eles próprios foram autores.

Na conclusão desta operação de validação, verificou-se que o produto do trabalho do painel de juízes foi, globalmente, coincidente com o resultado da categorização por mim realizada, apresentado no ANEXO IV. As divergências que, pontualmente, ocorreram contribuíram, pela reflexão que suscitaram, para o apuramento da definição de algumas categorias e para clarificar a categorização de algumas unidades de registo.

3.2. Tratamento de resultados da análise categorial

Descrito o processo de categorização dos dados registados na grelha e definidas as categorias encontradas durante essa operação, passemos agora à apresentação do tratamento dos seus resultados e do sentido inferido a partir deles.

Uma vez que a análise se orientou no sentido da produção de uma síntese global, optou-se por um tratamento quantitativo dos resultados da análise categorial que permitisse pôr em evidência o índice de frequência dos diferentes sentidos categorizados. Contudo, atendendo a que, como vimos na sub-secção anterior, foram observados critérios diferentes relativamente ao número de vezes que cada categoria foi assinalada nas diferentes pré-categorias da grelha, foi necessário proceder ao tratamento dos resultados obtidos de modo diferenciado. Pelas razões então apontadas, nas colunas da grelha relativas às pré-categorias 3 - Objectivos e 5 - Resultados, a mesma categoria foi, em alguns casos, assinalada mais do que uma vez na análise de cada trabalho de investigação. Como tal, o somatório de ocorrências de cada uma dessas categorias não corresponde, nesses casos, a igual número de trabalhos de investigação analisados. Contrariamente, nas colunas relativas às restantes pré-categorias, cada categoria foi assinalada uma só vez na análise de cada estudo, tendo o número total de ocorrências de cada uma delas coincidido com o número de trabalhos de investigação em que foram identificadas.

Assim, os quadros 7 e 9 apresentam o total de ocorrências de cada categoria bem como a sua expressão percentual, encontrada por referência ao somatório das ocorrências de todas as categorias nas pré-categorias neles representadas. Os quadros 5, 6, 8, 10, 11, e 12 apresentam, de igual modo, o total de ocorrências de cada categoria e o valor percentual correspondente, encontrado, nestes casos, por referência ao número total de investigações analisadas (26). Como tal, ao contrário dos quadros 7 e 9, estes não apresentam informação relativa ao somatório das ocorrências do conjunto das categorias. Todos estes quadros expõem, ainda, unidades de sentido idiossincráticas, nos casos das pré-categorias em que se verificou a sua ocorrência.

O quadro 5, em que é analisada a pré-categoria 1 - Outras instituições de ensino envolvidas, revela uma maioria expressiva de investigações que implicaram, na sua realização, escolas de ensino básico e/ou de ensino secundário (73%). Para além destas, duas envolveram instituições de ensino superior e outras duas envolveram escolas e também instituições de ensino superior. De registar que apenas três investigações foram desenvolvidas num contexto institucional abrangendo somente a universidade em que foram apresentadas.

PRÉ-CATEGORIA 1 - Outras instituições de ensino envolvidas		
Categoria	Total	%
a. Escolas de ensino básico e/ou secundário	19	73%
b. Instituições de ensino superior	2	7.6%
c. Escolas de ensino básico e/ou secundário e instituições de ensino superior	2	7.6%
d. Não foram envolvidas outras instituições de ensino	3	11.5%

5. Ocorrências - Pré-categoria-1

A análise da frequência das categorias encontradas na categorização dos dados registados na pré-categoria 2 (cf. quadro 6) põe em evidência uma certa homogeneidade relativamente aos mais comuns interesses de pesquisa por parte dos autores dos trabalhos de investigação analisados. O ensino/aprendizagem da leitura e da gramática, a relação entre desenvolvimento em L.M. e aprendizagem da L.E. e a interacção verbal são os

objectos de estudo mais frequentes, com taxas de ocorrência que variam entre 19.2% e 26.9%. O ensino/aprendizagem da escrita, a metacognição e o erro são também interesses partilhados pelos investigadores, embora com menor frequência (7.6% a 15.3%). Saliente-se, ainda, na análise do quadro 6, a ocorrência de um número relevante de interesses de pesquisa singulares. Ressalve-se que alguns deles poderiam ser facilmente enquadráveis em algumas das categorias definidas, o que não aconteceu, atendendo ao critério de aproximação ao discurso explícito dos autores.

PRÉ-CATEGORIA 2 - Objecto de estudo		
Categoria	Total	%
a. Ensino/aprendizagem da gramática	6	23%
b. Ensino/aprendizagem da leitura	7	26.9%
c. Ensino/aprendizagem da escrita	4	15.3%
d. A L.M. na aprendizagem da L.E.	6	23%
e. Interação verbal	5	19.2%
f. Metacognição	2	7.6%
g. O erro	3	11.5%
Idiosincrasias:		
. Conhecimento prévio		
. Ensino/aprendizagem de conteúdos sócio-culturais		
. Negociação do saber		
. O discurso - objecto e meio de aprendizagem da L.E.		
. Interdisciplinaridade		
. Autonomia na aprendizagem da L.E.		
. Desenvolvimento histórico em Didáctica		
. A tradução no ensino/aprendizagem da L.E.		
. Inglês para Fins Específicos		

6. Ocorrências - Pré-categoria-2

O quadro relativo à pré-categoria 3 - Objectivos demonstra, pela reduzida taxa de ocorrências idiosincráticas, uma relativa afinidade entre os tipos de metas de investigação traçadas pelos investigadores autores dos 26 trabalhos analisados. Destacam-se, entre elas, as correspondentes às categorias f. Verificar/demonstrar e e. Estudar/analisar que registaram taxas de ocorrência claramente superiores às restantes, respectivamente 24.4% e 18.3%. As restantes categorias de objectivos enunciados pelos investigadores ocorrem em

número aproximado entre si, registando valores percentuais de frequência que oscilam entre 4.0% e 8.1%. A percentagem mais baixa corresponde a duas ocorrências da categoria i. Intervir no processo de aprendizagem dos alunos, traduzindo a menor incidência de objectivos centrados na intervenção directa no processo de aprendizagem da L.E. por parte dos alunos.

PRÉ-CATEGORIA 3 - Objectivos		
Categoria	Total	%
a. Diagnosticar/fazer levantamentos	4	8.1%
b. Estabelecer correlações/comparações	3	6.1%
c. Interpretar/compreender	4	8.1%
d. Descrever	3	6.1%
e. Estudar/analisar	9	18.3%
f. Verificar/demonstrar	12	24.4%
g. Conhecer/obter conhecimento	4	8.1%
h. Construir conhecimento	4	8.1%
i. Intervir no processo de aprendizagem dos alunos	2	4.0%
j. Produzir sugestões de âmbito pedagógico-didáctico	4	8.1%
Total de ocorrências	49	100%
Idiossincrasias:		
. <i>Contribuir</i> para as condições de aprendizagem institucional do F.L.E.		
. <i>Explorar</i> potencialidades de recurso à L.M.		
. <i>Caracterizar</i> erros		

7. Ocorrências - Pré-categoria-3

A leitura do quadro 8, relativo à pré-categoria 4 - Metodologia, revela uma maioria clara de ocorrências da categoria a. Experimental/quasi experimental e do conjunto das categorias h.1. e h.2. Não existem referências explícitas, ambos com valores percentuais de 34.5%. A análise demonstra, deste modo, que um número expressivo de investigadores não identifica explicitamente as metodologias seguidas nos seus estudos e que outros tantos as inscrevem no campo da metodologia experimental, o que, neste caso, parece coerente com a também maior percentagem de ocorrências de objectivos identificados na categoria f. Verificar/demonstrar, patente, como vimos, no quadro relativo à pré-categoria 3 - Objectivos. Para além destas categorias, o quadro apresenta outras seis, com frequência

percentual reduzida (7.6% a 11.5%), e um número semelhante de explicitações metodológicas idiossincráticas.

PRÉ-CATEGORIA 4 - Metodologia		
Categoria	Total	%
a. Experimental/quasi-experimental	9	34.5%
b. Qualitativa e quantitativa	3	11.5%
c. Exploratória	3	11.5%
d. Interpretativa/predominantemente interpretativa	3	11.5%
e. Descritiva	3	11.5%
f. Correlacional	2	7.6%
g. Naturalista	2	7.6%
h.1. Não existem referências explícitas; descrevem-se os procedimentos metodológicos	6	23%
h.2. Não existem referências explícitas; os procedimentos metodológicos não são descritos	3	11.5%
Idiossincrasias:		
. Metodologia qualitativa		
. Análise quantitativa		
. Análise contrastiva		
. Paradigma investigativo de orientação etnográfica		
. Orientação eclética		
. Estudo de intervenção		

8. Ocorrências - Pré-categoria-4

Tal como se verificou na análise do quadro anterior e do quadro 6 relativo à pré-categoria 2 - Objecto de estudo, também a leitura do quadro 9 revela um elevado número de registos idiossincráticos que, neste caso, correspondem a um número parcial²⁴ das ocorrências deste tipo na grelha. Embora com especificações diversificadas, os resultados de investigação mais frequentes situam-se na área das relações entre o desenvolvimento em L.M. e a aprendizagem da L.E., correspondendo a um valor percentual de 30.8%, obtido pelo somatório dos valores parciais das ocorrências das categorias a., b. e c.. O índice parcial de ocorrências mais elevado regista-se, contudo, na categoria g. (23.8%), representativa de resultados que apontam para o poder hierárquico dos professores no

²⁴ O elevado número de sentidos idiossincráticos registados nesta pré-categoria na grelha levou à decisão de introduzir apenas alguns deles neste quadro.

processo de ensino/aprendizagem da L.E.. Os índices de frequência das restantes categorias são bastante inferiores, variando entre 4.7% e 11.9%.

PRÉ-CATEGORIA 5 - Resultados		
Categoria	Total	%
a. Existe interacção positiva entre desenvolvimento em L.M. e a aprendizagem em L.E.	8	19.0%
b. Há erros que ocorrem por interferência da L.M.	3	7.1%
c. A L.M. não é a principal fonte de erros	2	4.7%
d. O conhecimento prévio do aluno é relevante na sua aprendizagem	4	9.5%
e. A metacognição favorece a aprendizagem	3	7.1%
f. Os alunos recorrem a estratégias universais de aprendizagem	2	4.7%
g. Os professores detêm o poder no processo de ensino/aprendizagem	10	23.8%
h. O discurso em sala de aula incide, sobretudo, no código	2	4.7%
i. Existem lacunas ao nível da conceptualização do <i>currículum</i>	5	11.9%
j. Os manuais escolares apresentam lacunas/imprecisões de conceptualização	3	7.1%
Total de ocorrências	42	100%
<p>Idiosincrasias:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Os alunos utilizam estratégias próprias de aprendizagem . Os erros de utilização do contraste verbal <i>Simple Past/Present Perfect</i> aumentam com o avanço do processo de aprendizagem . A estratégia de transcrições e paráfrases é útil e não conduz inevitavelmente a produtos com deficiente estrutura retórica . É possível dotar os alunos de maior iniciativa e poder discursivo . A prática da repetição não conduz à aprendizagem que é uma construção criativa . As preocupações metodológicas do Inglês para Fins Específicos não são muito diferentes das que se colocam ao ensino do Inglês em geral . A utilização do computador favorece a aprendizagem da leitura e da escrita em colaboração . Os métodos directos não provaram plena eficácia . Globalmente, o documento autêntico não favorece a aprendizagem da gramática . A comunicação em aula de F.L.E. tem um carácter bilingue . O ensino/aprendizagem de conteúdos sócio-culturais deverá partir do mundo quotidiano . Existem semelhanças entre a história da D.F.L.E. e a Didáctica de outras línguas . A actual teoria didáctica não foi levada à prática pelos professores . Não existem diferenças significativas entre compreensão em L.M. e em L.E. 		

9. Ocorrências - Pré-categoria-5

A leitura dos totais das ocorrências das categorias b.1. e b.2 presentes no quadro 10 demonstram que os trabalhos de investigação analisados foram realizados, sobretudo, por ACD (21) e, em número bastante inferior, por P.C.A. (5). Doze destas investigações foram identificadas na categoria a.1. Investigação não participativa e outras tantas na categoria

a.2. Investigação coopetada-1. Como se pode verificar pela leitura dos registos idiossincráticos, uma das restantes duas investigações constitutivas do *corpus* analisado é do tipo cooperativo e a outra foi identificada como investigação cooperativa numa fase inicial do seu desenvolvimento, tendo-se aproximado progressivamente do tipo colaborativo. Este quadro permite ainda verificar que a maioria dos investigadores (84.%) explicita a relação dos estudos por si realizados com a prática dos professores de línguas através da apresentação de recomendações ou de sugestões de âmbito didáctico. Embora com expressão percentual bastante inferior (7.6% a 15.3%), esta relação concretiza-se, ainda, na explicitação de objectivos de investigação, na referência a resultados esperados, na descrição de implicações das pesquisas e na antecipação da continuidade dos estudos realizados.

PRÉ-CATEGORIA 6 - Relação com a didáctica profissional		
Categoria	Total	%
a.1. Investigação não participativa	12	46.1%
a.2. Investigação coopetada-1	12	46.1%
b.1. Investigador: académico	21	80.7%
b.2. Investigador: professor em contexto académico	5	19.2%
c. Explicitação nos objectivos de investigação	3	11.5%
d. Apresentação de recomendações/propostas didácticas	22	84.6
e. Previsão de resultados	6	23%
f. Descrição das implicações do estudo	2	7.6%
g. Previsão da continuidade da investigação	4	15.3%
Idiossincrasias:		
<ul style="list-style-type: none"> . Investigação cooperativa . Investigação inicialmente de tipo cooperativo, aproximando-se progressivamente do tipo colaborativo . Teorização acerca de formas de intervenção didáctica . Afirmção do interesse do estudo para a prática dos professores . Recurso à experiência docente do investigador como base de aproximação à prática dos professores . Afirmção da relevância dos resultados do estudo para a prática dos professores 		

10. Ocorrências - Pré-categoria-6

O quadros 11 e 12 reúnem a informação relativa à taxa de frequência das categorias identificadas na categorização dos dados compreendidos nas pré-categorias 7A e B da

grelha. Verifica-se que, numa maioria expressiva de estudos analisados, não existem referências explícitas quer ao seu impacto no desenvolvimento profissional dos investigadores quer aos seus efeitos no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos (respectivamente 80.7% e 88.4%). No primeiro caso, as referências categorizadas apontam para efeitos concretizados na compreensão de diferentes dimensões da realidade didáctica, por parte do investigador, e, representam, no segundo caso, o reconhecimento de impacto positivo não especificado por parte dos professores envolvidos. No seu conjunto, os valores percentuais da ocorrência destas categorias variam entre 7.6% e 15.3%.

PRÉ-CATEGORIA 7 A - Impacto no desenvolvimento profissional do investigador		
Categoria	Total	%
a. Aprofundamento de conhecimentos	4	15.3%
b. Compreensão da realidade didáctica	4	15.3%
c. Desenvolvimento de ideias de aplicação didáctica	2	7.6%
d. Não existem referências explícitas	21	80.7%
Idiossincrasias:		
. Motivação para o desenvolvimento de novos projectos		

11. Ocorrências - Pré-categoria-7A

PRÉ-CATEGORIA 7 B - Impacto no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos		
Categoria	Total	%
a. Reconhecimento de efeitos positivos	2	7.6%
b. Não existem referências explícitas	23	88.4%
Idiossincrasias:		
. Reconstrução de teorias pedagógicas		
. Desenvolvimento de capacidades investigativa e reflexiva		
. Extensão da aplicação da experiência à prática de sala de aula posterior à investigação		

12. Ocorrências - Pré-categoria-7B

Os quadros 13 e 14 reúnem toda a informação constante nos quadros anteriores, relativamente aos valores percentuais das ocorrências de todas as categorias definidas para cada pré-categoria, apresentando-a hierarquizadamente. Permitem, deste modo, proceder a uma leitura dos sentidos mais frequentes expressos nas categorias e, através dela, a uma análise de síntese dos 26 trabalhos de investigação constitutivos do *corpus* do presente estudo, centrada, de acordo com os objectivos por mim estabelecidos, na perspectiva dos seus autores. Dado que as pré-categorias 6 e 7 se inscrevem no campo conceptual comum da relação entre as investigações analisadas e a prática docente, o quadro 14 compreende, apenas, a informação que com elas se prende.

PRÉ-CATEGORIAS 1-5									
1		2		3		4		5	
Categ.	%	Categ.	%	Categ.	%	Categ.	%	Categ.	%
a.	73%	b.	26.9%	f.	24.4%	a.	34.6%	g.	23.8%
d.	11.5%	a.	23%	e.	18.3%	h.1.	23%	a.	19.0%
b.	7.6%	d.	23%	a.	8.1%	b.	11.5%	i.	11.9%
c.	7.6%	e.	19.2%	c.	8.1%	c.	11.5%	d.	9.5%
		c.	15.3%	g.	8.1%	d.	11.5%	b.	7.3%
		g.	11.5%	h.	8.1%	e.	11.5%	e.	7.3%
		f.	7.6%	j.	8.1%	h.2.	11.5%	j.	7.3%
				b.	6.1%	f.	7.6%	c.	4.7%
				d.	6.1%	g.	7.6%	f.	4.7%
				i.	4.0%			h.	4.7%

13. Quadro global de ocorrências (apresentação hierarquizada) - Pré-categorias 1-5

O quadro 13 começa por demonstrar que uma larga maioria das investigações analisadas implicou na sua realização, para além das universidades em que foram apresentadas, outras instituições de ensino (maioritariamente escolas de ensino básico e/ou secundário), denotando uma forte ligação ao terreno de exploração didáctica (cf. coluna 1).

Muito embora seja possível identificar o ensino/aprendizagem da leitura e da gramática, a relação da L.M. com a aprendizagem da L.E. e a interacção verbal como áreas de interesse investigativo partilhadas com alguma frequência pelos investigadores, estas

investigações centraram-se, na sua globalidade, em objectos de estudo muito diversificados, traduzindo análoga multiplicidade de interesses investigativos por parte dos seus autores (cf. coluna 2).

Os objectivos de investigação traçados apontam, claramente, para uma busca assertiva de conhecimento, patente no índice de ocorrências da categoria f. Verificar/demonstrar registadas na coluna 3 do quadro 13, que corresponde ao mais elevado valor percentual registado nesta pré-categoria. Contudo, a leitura conjunta dos valores relativos às restantes categorias realça uma presença forte de objectivos de natureza diversa, centrados no acto de investigação, na procura de conhecimento compreensivo e descritivo, na produção de sugestões de aplicação didáctica e na intervenção no processo de aprendizagem dos alunos.

O tipo de metodologia mais frequentemente explicitado inscreve-se no campo experimental ou quasi-experimental (cf. coluna 4), estabelecendo laços de coerência com o tipo mais comum de objectivos traçados pelos investigadores. Para além desta, são, ainda, indicadas outras metodologias que, embora podendo ser inscritas no campo das metodologias qualitativas ou predominantemente qualitativas, assumem especificidades próprias nas diferentes designações usadas pelos investigadores. Com um número de ocorrências igual ao da categoria mais frequente, o conjunto das categorias h.1 e h.2 representa as investigações em que o tipo de metodologia seguida não foi explicitado.

A grande diversidade de categorias presentes na última coluna do quadro 13 traduz a multiplicidade de resultados produzidos pelas investigações analisadas, repercutindo, possivelmente, a já aludida diversidade de interesses de investigação em que se centraram os seus autores. Os resultados mais comuns indicam que os professores continuam a deter o poder na aula de L.E. e sublinham os efeitos positivos da relação entre desenvolvimento em L.M. e aprendizagem em L.E.

Passemos, agora, à análise do quadro 14 que, como se disse, apresenta os resultados do tratamento quantitativo das ocorrências das categorias definidas nas duas pré-categorias da grelha que, aqui, considereei inscritas no campo conceptual comum da relação dos

trabalhos de investigação constitutivos do *corpus* com a Didáctica no terreno, i.e., as pré-categorias 6 e 7.

PRÉ-CATEGORIAS 6 e 7					
6		7A		7B	
Categoria	%	Categoria	%	Categoria	%
a.1.	46.1%	d.	80.7%	b.	88.4%
a.2.	46.1%	b.	23%	a.	7.6%
b.1.	80.7%	a.	15.3%		
b.2.	19.2%	c.	7.6%		
d.	84.6%				
e.	23%				
g.	15.3%				
c.	11.5%				
f.	7.6%				

14. Quadro global de ocorrências (apresentação hierarquizada) - Pré-categorias 6 e 7

Vinte e um dos autores dos estudos analisados são ACD e apenas 5 são P.C.A.. Embora Tripp afirme que a tendência actual da investigação em Didáctica aponta para o seu afastamento relativamente a investigações de tipo não participativo (cf. 1989: 16), a leitura da coluna correspondente à pré-categoria 6 demonstra que um número relevante dos investigadores autores dos trabalhos analisados (46.1%) não implicou professores das escolas no desenvolvimento das suas pesquisas. Os restantes investigadores envolveram esses docentes na investigação, embora, na maioria dos casos, com teores reduzidos de participação, tendo sido identificadas apenas duas investigações em que houve maior partilha de decisões e de benefícios (cf. quadro 10, Ocorrências - Pré-Categoria 6). Apesar disso, todos os investigadores estabelecem conexões explícitas entre os estudos por si realizados e a prática docente, concretizadas, sobretudo, na apresentação de recomendações e de sugestões didácticas. Não existem, na maioria das investigações analisadas, referências explícitas ao seu impacto no desenvolvimento profissional dos investigadores e dos professores envolvidos. As referências registadas dão conta, principalmente, de efeitos positivos ao nível do aprofundamento dos conhecimentos dos investigadores e da sua compreensão da realidade didáctica em diferentes dimensões.

Procurando seguir a linha de pensamento que esteve na base da focagem de uma questão investigativa e de um dos objectivos da presente investigação na busca de eventuais relações de semelhança e/ou de divergência entre as investigações realizadas por académicos e os estudos desenvolvidos por investigadores/professores das escolas, analisemos agora a informação contida nos quadros 15 e 16. A sua organização permite proceder a uma leitura comparada da frequência de cada categoria nas investigações realizadas pelos ACD e pelos P.C.A.. Atendendo a que o conjunto destes últimos forma um universo reduzido, os quadros não apresentam valores calculados percentualmente.

Académico										Professor em contexto académico									
Pré-categorias										Pré-categorias									
1		2		3		4		5		1		2		3		4		5	
cat.	tot.	cat.	tot.	cat.	tot.	cat.	tot.	cat.	tot.	cat.	tot.	cat.	tot.	cat.	tot.	cat.	tot.	cat.	tot.
a.	14	a.	6	f.	8	a.	6	g.	9	a.	5	b.	4	e.	4	a.	3	d.	2
d.	3	d.	5	e.	5	h.1.	4	a.	8			c.	1	f.	4	h.1.	2	c.	1
b.	2	e.	5	c.	4	h.2.	3	i.	5			d.	1	g.	2	b.	1	e.	1
c.	2	b.	3	h.	4	d.	3	b.	3			e.	1	a.	1	c.	1	g.	1
		c.	3	j.	4	e.	3	j.	3			f.	1	i.	1			h.	1
		g.	2	a.	3	b.	2	d.	2			g.	1						
		f.	1	b.	3	c.	2	e.	2										
				d.	3	f.	2	f.	2										
				g.	2	g.	2	c.	1										
				i.	1			h.	1										

15. Quadro global de ocorrências por tipo de investigador (apresentação hierarquizada) - Pré-categorias 1-5

Globalmente, a leitura do quadro 15 não parece indicar a existência de diferenças substantivas entre as investigações realizadas pelos dois tipos de investigadores. Ambas implicaram no seu desenvolvimento, sobretudo, escolas dos ensinos básico e/ou secundário, foram orientadas para a prossecução de objectivos dos tipos verificar/demonstrar e estudar/analisar e recorreram, preferencialmente, à metodologia experimental ou quasi-experimental. Ainda no que toca à metodologia, a categoria que, em ambos os casos, registou o segundo número mais elevado de ocorrências traduz a inexistência de referências que a explicitem. O enfoque em objectos de estudo muito

diversificados é também comum, embora os interesses preferências dos ACD se centrem no ensino/aprendizagem da gramática, na interação verbal e na relação entre a L.M. e a aprendizagem da L.E., ao passo que a maioria dos P.C.A. revelou maior interesse pelo ensino/aprendizagem da leitura. Os tipos de resultados produzidos pelas investigações são também múltiplos mas, no caso dos estudos realizados por ACD, o maior número de ocorrências das categorias g. e a. evidencia a prevalência do poder do professor em sala de aula e a interação positiva entre desenvolvimento em L.M. e a aprendizagem da L.E..

Académico						Professor em contexto académico					
Pré-categorias						Pré-categorias					
6		7A		7B		6		7A		7B	
a.1.	11	d.	17	b.	19	a.2.	3	d.	4	b.	4
a.2.	9	a.	4	a.	1	a.1.	1	b.	2	a.	1
d.	17	b.	4			d.	5				
e.	6	c.	2			f.	1				
c.	3					g.	1				
g.	3										
f.	4										

16. Quadro global de ocorrências por tipo de investigador (apresentação hierarquizada) - Pré-categorias 6 e 7

No quadro 16 verifica-se que as investigações realizadas pelos ACD foram, na sua maioria, do tipo não participativo e que os trabalhos desenvolvidos pelos P.C.A. se enquadram, maioritariamente, na investigação do tipo cooptada-1. Embora as diferenças entre o número de ocorrências dos dois tipos de investigação sejam muito pequenas, constata-se que houve mais P.C.A. que decidiram implicar professores das escolas na realização das suas pesquisas. Contrariamente, a restante informação contida neste quadro expõe resultados convergentes no que toca à relação dos estudos realizados com a prática docente: o seu impacto no desenvolvimento profissional dos investigadores e dos professores envolvidos é referido com pouca frequência e a sua relação com as práticas de sala de aula concretiza-se especialmente na apresentação de recomendações e de sugestões didáticas.

4. Conclusões do capítulo

A primeira parte do desenvolvimento empírico deste estudo, centrado na temática das relações entre investigação e prática em Didáctica, foi organizada com base no propósito central de produção de uma sistematização crítica da investigação em D.L.E. realizada em Portugal entre 1983 e 1998, reveladora dos interesses investigativos dos seus autores, dos objectivos traçados e das metodologias adoptadas, dos resultados apresentados e das conexões criadas com a prática docente. Esta síntese meta-analítica visava, ainda, identificar eventuais traços comuns e/ou divergentes entre os trabalhos realizados por académicos e as investigações de autoria de professores das escolas dos ensinos básico e secundário. Por razões de ordem temporal, a análise foi limitada à literatura cinzenta, i.e., aos relatórios não publicados das investigações desenvolvidas, o que, naturalmente, fez excluir outros trabalhos eventualmente realizados e que tenham dado origem à publicação de textos científicos em revistas. Para aceder a esses relatórios, foram contactadas catorze universidades portuguesas, na expectativa da identificação, sobretudo, de trabalhos da autoria de académicos, realizados no âmbito de provas para progressão na carreira. Foi também contactado o I.I.E., no intuito da identificação de investigações desenvolvidas, particularmente, por professores das escolas.

A fase de levantamento destes trabalhos de investigação em D.L.E. que vieram a constituir o *corpus* de análise foi marcada por dificuldades de natureza diversa que conduziram a um alargamento considerável do período inicialmente previsto para a sua conclusão. Delas parece transparecer, sobretudo, alguma impreparação de grande parte das instituições contactadas para responder a solicitações de acesso à investigação, no que toca, pelo menos, à área científica da D.L.E., o que, desde logo, poderá constituir factor de condicionamento da sua divulgação e, assim, do seu impacto no terreno.

As dificuldades referidas no parágrafo anterior determinaram também a limitação do *corpus* a trabalhos de investigação realizados em contexto de formação universitária com vista à obtenção de graus académicos de mestre e de doutor, uma vez que não foi possível aceder, em tempo útil, aos três relatórios constantes na lista disponibilizada pelo I.I.E. durante a fase inicial de levantamento. A impossibilidade de acesso a projectos realizados em outros contextos, bem como a fraca expressividade numérica destes trabalhos, patente na lista que foi possível obter junto do I.I.E., parecem apontar para a continuidade do papel central que as universidades têm tradicionalmente assumido no desenvolvimento da investigação.

O *corpus* reúne uma maioria de investigações em D.I.L.E. e em D.F.L.E. desenvolvidas no âmbito de cursos de mestrado que ocorreram durante a primeira metade do período de dezasseis anos considerado neste estudo (1983-1998). A análise evidenciou, deste modo, um maior investimento na investigação da Didáctica das línguas mais leccionadas e aprendidas na actualidade em Portugal, envolvendo, por consequência, um maior número de agentes e, assim, de investigadores. Já na década de 90, foi realizado um trabalho em D.A.L.E. e um outro em D.P.L.E., o que, apesar da singularidade dos casos, poderá indicar o início de uma maior expansão da investigação na Didáctica de outras línguas para além da inglesa e da francesa. Essa possibilidade ganha uma maior expressão se atendermos aos esforços actuais no sentido da diversificação da oferta de aprendizagem de línguas nas escolas, face ao papel que lhes tem vindo a ser atribuído no contexto dos desenvolvimentos sociais decorrentes da globalização e da aproximação entre os povos (cf. Byram & Fleming, 1998; Coste *et al*, 1997). Do *corpus* constituído releva, ainda, algum abrandamento das iniciativas de investigação durante a fase mais recente do período abrangido, o que, contrariamente ao que se admitia antes do desenvolvimento do presente estudo (cf. Introdução), poderá, eventualmente, corresponder a análoga diminuição dos índices de motivação dos investigadores. O maior investimento em doutoramentos verificado nesta fase aliado à eventualidade de alguma escassez de oferta de cursos de mestrado e à possibilidade de algumas teses não terem sido concluídas poderão, no entanto, explicar tal abrandamento.

Os dados reduzidos a partir dos trabalhos de investigação constitutivos do *corpus* foram objecto de uma análise de conteúdo orientada no sentido da evidenciação preferencial do pensamento expresso pelos seus autores. De acordo com o produto das operações levadas a cabo no âmbito desta análise, as investigações centraram-se em temáticas muito diversificadas e conduziram a resultados igualmente bastante distintos, denotando algum grau de dispersão dos esforços desenvolvidos pelos investigadores e, conseqüentemente, de atomização do conhecimento didáctico construído. Na sua origem, poderão estar a ausência de quadros referenciais que permitam à comunidade científica aceder a uma compreensão integrada e actualizada dos saberes construídos em Didáctica, bem como a influência de uma cultura universitária tradicional que perspectiva como projectos individuais as investigações realizadas no âmbito de provas para a obtenção de graus académicos. Parece, pois, evidente a pertinência de planear estrategicamente a investigação futura. Ainda assim, parece existir algum teor de convergência dos interesses dos investigadores em torno de temáticas como a aprendizagem da leitura, da escrita e da gramática, a relação entre aprendizagem da L.M. e aprendizagem da L.E. e a interacção verbal. Do mesmo modo, foram bastante frequentes resultados de investigação inscritos nos campos da relação entre aprendizagem em L.M. e em L.E. e da hierarquização do poder em sala de aula. Estas parecem, assim, constituir áreas a explorar futuramente de forma mais partilhada.

A ocorrência algo frequente de objectivos de investigação centrados na obtenção de conhecimento por parte do investigador acentua a expressão do seu universo pessoal nos estudos analisados. É também relevante a presença comum de objectivos orientados para a verificação ou demonstração de hipóteses ou de teorias, indiciando a prevalência da prioridade positivista da busca de conhecimento assertivo, tendência que parece ser corroborada pela opção preferencial pela metodologia experimental, contrariando, deste modo, as tendências reveladas na literatura e referidas nos dois primeiros capítulos (cf. I. 2.1.; II. 2.1). No campo da análise das metodologias seguidas nestes trabalhos de investigação, salienta-se igualmente a elevada percentagem de estudos que não assinalam a sua identificação explícita, muito embora descrevam os procedimentos empíricos, facto que poderá encontrar explicação na ainda actual instabilidade da terminologia científica em Didáctica decorrente dos recentes desenvolvimentos epistemológicos da disciplina (cf. I.1.1; 1.2.).

Existem, nos trabalhos analisados, indicadores da sua conexão com as práticas de sala de aula. Foram implicadas escolas dos ensinos básico e secundário no desenvolvimento da maioria destas investigações e estão presentes em todas elas articulações explícitas com a dimensão profissional da Didáctica. Alguns destes estudos integram também referências ao impacto sentido no desenvolvimento profissional dos seus autores e dos professores neles envolvidos, apesar de não constituírem um elemento usualmente esperado em trabalhos do tipo dissertação.

Contudo, estes sinais não são evidenciadores de uma conexão forte entre as investigações analisadas e a prática profissional dos professores. Na verdade, as pontes estabelecidas com a didáctica profissional concretizam-se sobretudo no plano das sugestões e recomendações e as alusões ao impacto no desenvolvimento dos investigadores e dos professores são muito escassas. Quase metade dos estudos foram realizados sem qualquer tipo de participação de professores das escolas. Na maioria dos casos em que estes docentes foram envolvidos, a sua participação e o seu grau de responsabilização no desenvolvimento da investigação foram muito reduzidos, tendo o seu papel ficado, praticamente, limitado à *prestação de serviços* úteis ao investigador (cf. Vieira, 1992: 24). Exceptuam-se duas investigações em que o seu grau de intervenção foi maior, embora, numa delas, tenha decorrido da formulação de um objectivo com incidência directa na formação de um professor envolvido (cf. ANEXO III, quadro XXI). Note-se também que apenas cinco dos vinte e seis autores dos trabalhos constitutivos do *corpus* analisado são professores das escolas, o que parece reflectir a tradicional assimetria entre os papéis assumidos por esses docentes e pelos académicos na construção do saber científico em D.L.E..

A análise comparativa dos dados relativos às investigações realizadas por académicos e por professores das escolas é reveladora de uma grande proximidade entre os estudos, admitindo-se que, na sua base, possa estar o facto de todos terem sido realizados no âmbito de provas académicas. Tal afinidade é contrariada, apenas, por uma tendência mais acentuada dos investigadores professores para envolver outros professores na realização dos seus trabalhos, reflexo provável da partilha de um mesmo contexto de desempenho profissional.

IV. O IMPACTO DA INVESTIGAÇÃO EM DIDÁCTICA DE INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES - A PERSPECTIVA DOS SEUS AUTORES

Introdução

A segunda fase do presente estudo, apresentada neste capítulo, incidiu sobre a análise das representações dos autores das investigações em D.I.L.E. em foco no capítulo anterior, relativamente à dimensão do impacto que esses trabalhos eventualmente exerceram na prática dos professores nas escolas. Como técnica de recolha de dados, recorreu-se à realização de entrevistas semi-estruturadas a esses investigadores que, depois de transcritas, foram objecto de uma análise de conteúdo.

Na primeira secção descrevem-se os procedimentos prévios, que incluíram a conceptualização de um guião de entrevista e a minha preparação pessoal enquanto entrevistador, e apresentam-se reflexões em torno dessa fase preparatória e do momento posterior, em que ocorreu a recolha de dados junto dos entrevistados. Esta secção compreende, ainda, uma descrição crítica dos procedimentos adoptados para transcrição das entrevistas.

A aplicação da técnica de análise de conteúdo aos testemunhos, transcritos, dos entrevistados é exposta na segunda secção, de acordo com a organização conceptual que, seguindo o pensamento de Bardin (1979), foi introduzida no estudo apresentado no Capítulo III. Assim, a descrição da primeira fase de categorização dos sentidos presentes

nos textos das entrevistas é seguida da leitura inferencial dos resultados obtidos nessa operação.

O capítulo encerra com uma secção que reúne as conclusões resultantes da análise que apresenta.

1. Recolha de Dados: Entrevistas aos Investigadores em Didáctica De Inglês Língua Estrangeira

1.1. O guião e sua validação

Como vimos anteriormente (cf. II. 1.1.), a segunda fase do desenvolvimento empírico do presente estudo foi organizada no sentido da procura de uma compreensão crítica do impacto eventualmente repercutido na prática dos professores das escolas pelas investigações em D.I.L.E. em foco durante a primeira fase, tendo sido apontadas razões, essencialmente, de ordem temporal que determinaram a delimitação da análise realizada aos trabalhos inscritos no campo da Didáctica desta língua estrangeira e às representações dos seus autores. De igual modo, foi também já justificada a opção de realizar entrevistas semi-estruturadas a estes investigadores (cf. II. 2.2.), pela possibilidade de aproximação ao pensamento dos sujeitos propiciada pela aplicação desta técnica e pela flexibilidade de gestão do guião permitida por este tipo particular de entrevista (cf. Seliger & Shohamy, 1990: 167).

O guião (ANEXO V) foi, assim, entendido como instrumento de orientação referencial na condução da entrevista. O teor do conjunto de questões que integra, concebido com base no pressuposto da sua possível adequação em situação, no que toca à sua formulação ou à sua sequenciação, incide sobre aspectos considerados de interesse relevante, do ponto de vista da análise proposta, e decorre da definição de dois objectivos que seguidamente se apresentam:

- aprofundar o conhecimento de dados obtidos durante a primeira fase do estudo;
- compreender as representações dos entrevistados²⁵ sobre o impacto do seu estudo no desenvolvimento e prática profissionais dos professores de I.L.E..

No âmbito do primeiro objectivo, foram elaboradas questões com vista à obtenção de dados caracterizadores do percurso profissional de cada um dos entrevistados, em termos da sua formação inicial e profissional e do tipo de funções profissionais por si desempenhadas até à apresentação do trabalho de investigação que foi objecto de análise durante a primeira fase do presente estudo e até ao momento da entrevista. No seu conjunto, estas vieram a constituir o primeiro grupo de questões do guião, atendendo à sua centração num objecto comum e à natureza periférica deste relativamente ao enfoque central da entrevista, i.e., a avaliação do impacto da investigação na prática docente. Esta decisão de índole organizativa da estrutura do guião corresponde ao primeiro passo planeado no sentido da criação de um ambiente promotor de atitudes de confiança e de disponibilidade por parte do entrevistado (cf. Bogdan & Biklen, 1992: 96-7), propósito que poderia ficar comprometido por uma abordagem directa e súbita da dimensão do impacto que todos os entrevistados sabiam antecipadamente ser a razão principal da realização das entrevistas.

O primeiro objectivo traçado para estas entrevistas deu, ainda, origem à formulação das primeiras cinco perguntas compreendidas no segundo grupo de questões do guião, intitulado *Impacto do estudo realizado*. Este grupo, centrado no trabalho de investigação realizado por cada um dos entrevistados, integra uma primeira questão relativa à sua experiência investigativa anterior à apresentação do estudo em foco e quatro outras questões (cf. ANEXO V, Guião de Entrevista - A: questões II. 2., 3., 4. e 5.), através das quais se procurou conhecer as razões de escolha das temáticas de investigação, os objectivos e resultados apontados pelos investigadores como mais relevantes e os motivos que os levaram a assumir inteiramente o controle da pesquisa ou, por outro lado, a implicar os professores no seu desenvolvimento. A integração destas quatro perguntas incidindo sobre uma dimensão já analisada durante a primeira fase deste estudo e que

²⁵ Apesar de um grande número de sujeitos entrevistados serem mulheres, optou-se por não especificar o género na utilização da palavra *entrevistado*, por razões que se prendem com a intenção de manter algum grau de anonimato no texto deste estudo.

esteve na base da criação da pré-categoria 6 - Relação com a Didáctica Profissional na grelha então utilizada para recolha e registo de dados (cf. III. 21.1) fundamentou-se na convicção de que a situação de entrevista poderia favorecer a expressão de testemunhos mais aprofundados sobre um aspecto que, como se disse no capítulo III (cf. III. 2.2.), não faz parte integrante do conteúdo tradicional de um relatório de investigação do género dissertação. Para além disso, o distanciamento crítico por parte dos entrevistados proporcionado pelo lapso temporal que separa as datas da apresentação dos estudos e da realização das entrevistas, bem como o seu conhecimento da temática e dos objectivos do estudo em cujo âmbito a sua colaboração foi solicitada foram tomados como factores de provável condicionamento positivo da obtenção de respostas ricas de conteúdo e de desenvolvimento.

As quatro últimas questões referidas no parágrafo anterior, pela natureza do seu enfoque, serviram também o propósito de introduzir as que decorreram do segundo objectivo que orientou a concepção do guião da entrevista, centrado nas representações dos entrevistados relativamente ao impacto dos seus estudos na prática docente. Estas perguntas (cf. ANEXO V, Guião de Entrevista - A: questões II. 6., 7. e 8.) incidiram sobre os tipos de meios usados pelos entrevistados para divulgar os seus estudos, sobre os públicos preferenciais dessas acções de divulgação e, directamente, sobre a avaliação das repercussões dessas investigações na prática dos professores de I.L.E..

Na sequência do levantamento e da caracterização do *corpus*, realizados durante a primeira fase do estudo (cf. III 1.1., 1.2.), foram identificados catorze trabalhos de investigação em D.I.L.E. da autoria de apenas treze investigadores, já que um deles foi responsável pelo desenvolvimento de dois dos estudos analisados. Deste modo, a realização da entrevista a este investigador implicou a introdução de ajustes ao guião usado com todos os outros entrevistados, no sentido de distinguir questões de carácter geral, sem relação particular com cada um dos estudos por si realizados e analisados no âmbito desta investigação, de outras especificamente dirigidas a cada um desses trabalhos (cf. ANEXO V, Guião de Entrevista - B).

1.2. Realização e transcrição das entrevistas

A realização das entrevistas foi precedida de uma fase preparatória que, para além da conceptualização do seu guião, apresentado na subsecção anterior, envolveu procedimentos de ordem pragmática e o desenvolvimento de um processo de reflexão pessoal em torno da aplicação desta técnica, por parte do investigador autor deste estudo.

Esta preparação iniciou-se durante o ano curricular do curso de mestrado em cujo âmbito se realizou o presente estudo, altura em que, no desenvolvimento de um pequeno trabalho de investigação, recorri à entrevista semi-estruturada para recolha de dados úteis à concretização dos seus objectivos específicos e, simultaneamente, como forma de criar uma oportunidade concreta de treino pessoal na aplicação de uma técnica de pesquisa que já então tinha identificado como adequada ao trabalho que se apresenta nesta dissertação. Esta experiência permitiu-me reconhecer a relevância e a pertinência das seguintes afirmações de Seliger & Shohamy relativamente à importância da preparação do entrevistador:

An important element in obtaining data in interviews is the training of interviewers in effective interviewing strategies and techniques. Such training can increase the probability of obtaining significant data from an interview (1990: 169).

De facto, esta oportunidade prévia de experienciar o papel de entrevistador levou-me a formar uma consciência clara da necessidade de definir com precisão objectivos e critérios de organização do guião (de modo a centrar o pensamento do entrevistado nos tópicos de interesse para a investigação, evitando, assim, o alargamento desnecessário do tempo de entrevista), da importância dos detalhes técnicos (como seja o cuidado de me fazer acompanhar de um gravador e de cassetes de reserva, prevenindo incidentes inesperados) e da atenção indispensável ao conteúdo das respostas dos entrevistados no decurso de toda a entrevista.

O processo de reflexão pessoal desenvolvido durante esta fase preparatória das entrevistas foi também fortemente informado pelo pensamento de Bogdan & Biklen (cf. 1992: 96-7) que, como vimos (cf. IV. 1.1.), sublinham a importância do estabelecimento de um clima de confiança e até de alguma cumplicidade entre o entrevistador e o entrevistado,

condição que os autores consideram essencial para a obtenção de dados relevantes, do ponto de vista dos objectivos da investigação que contextualiza a realização da entrevista. No caso do presente estudo, os sujeitos a entrevistar eram investigadores em D.I.L.E., com experiência de investigação inequivocamente mais vasta do que a minha, o que conferiu contornos particulares à procura deste entendimento entre entrevistador e entrevistado. Se, por um lado, pensei à partida que esta circunstância poderia ser facilitadora de uma aproximação, pela atitude esperada de colaboração entre investigadores, também admiti, por outro, que a natureza meta-analítica do meu estudo (que os entrevistados conheciam, claramente, desde a sua primeira fase) poderia constituir factor de potenciação de atitudes de prudência e mesmo de reserva, influenciando os testemunhos prestados, no seu desenvolvimento e no seu conteúdo.

As entrevistas decorreram entre os meses de Julho e Novembro de 2000 e as suas datas foram agendadas seguindo o critério preferencial de observação da disponibilidade manifestada pelos entrevistados. Embora os diferentes graus de proximidade já existente entre mim e os diferentes entrevistados tenha constituído factor de influência do teor de formalidade que caracterizou a atmosfera em que se realizaram as entrevistas (cf. Bogdan & Biklen, 1992: 96), procurei, em cada caso, delegar em cada sujeito o poder de definir o registo conversacional e o clima relacional a estabelecer, reduzindo a minha iniciativa neste domínio e procurando adequar a minha atitude de entrevistador à sua postura global. Na maioria das situações, antes do início da audiogravação, ocorreram momentos de conversa informal, sobretudo acerca do desenvolvimento do meu estudo e das suas implicações a vários níveis.

Em todos os casos, foi previamente solicitada autorização de gravação das entrevistas e os seus objectivos foram também expostos (cf. Bogdan & Biklen, 1992: 100-1; Cardoso, 1999: 90). De igual modo, foi sempre facultada a leitura prévia do guião, tendo alguns entrevistados prescindido dela, optando por tomar contacto com as questões nele incluídas no decurso da entrevista.

Com base no propósito de obter testemunhos reveladores das representações dos investigadores entrevistados, procurei, na condução das entrevistas, proporcionar-lhes espa-

ços de expressão livre dos seus pensamentos. O teor de complexidade e de desenvolvimento das respostas às questões colocadas não constituiu, por isso, critério de intervenção do entrevistador, o que resultou na produção de entrevistas de duração bastante diversificada, oscilando entre uma duração mínima de, aproximadamente, vinte e cinco minutos e uma duração máxima de, aproximadamente, uma hora e vinte minutos.

Fazendo uso das potencialidades da entrevista semi-estruturada no que toca à flexibilidade permitida na gestão do guião, as interferências do entrevistador limitaram-se à reformulação de questões pouco claras para os sujeitos, à introdução pontual de novas perguntas para clarificação de sentidos produzidos pouco explícitos e a algumas breves intervenções de assentimento, expressivas da sua compreensão das ideias expostas.

No seguimento da já referida experiência proporcionada pela aplicação da técnica de entrevista no desenvolvimento de um projecto de investigação anterior ao presente estudo, optei por transcrever pessoalmente as entrevistas realizadas com os treze investigadores entrevistados, abdicando da economia real de tempo de trabalho que o recrutamento de prestadores de serviços para esse efeito habitualmente representa. Privilegiei, nessa decisão, a perspectiva de fazer emergir, durante a execução dessa tarefa, ideias úteis ao desenvolvimento das fases seguintes de tratamento e de interpretação dos dados recolhidos, tendo criado, no documento informático em que foram introduzidos os textos transcritos, um espaço específico de registo de notas consideradas pertinentes. Pela mesma razão, confirmando a dimensão interpretativa deste procedimento, sempre que se tornou necessário interromper o moroso processo de transcrição das entrevistas, optou-se por fazê-lo na conclusão de uma resposta, permitindo o acompanhamento integrado da apresentação de uma unidade de raciocínio, de uma ideia ou de um pensamento.

As convenções utilizadas (cf. ANEXO VI), inspiradas na proposta de Wells (cf. 1981), foram definidas tendo em conta o aludido propósito de fazer incidir a análise do conteúdo das entrevistas nas representações dos entrevistados. Nesse sentido, procurou-se que as notações introduzidas nos textos transcritos acrescentassem às palavras proferidas (tomadas como fonte preferencial de significado), um número reduzido de sinais representativos de outros elementos presentes na comunicação. Elas identificam as falas do entre-

vistador e do entrevistado, pausas definidas em termos de duração, interrupções momentâneas da entrevista e trechos inaudíveis de discurso. À luz do papel determinante atribuído ao discurso verbal proferido pelos entrevistados, a notação convencional para indicar enunciados inaudíveis foi usada sem reservas, sempre que surgiram dúvidas quanto à identificação de uma palavra ou de um conjunto de palavras. O conjunto das convenções estipuladas inclui também notações representativas de sinais de comunicação não-verbal claramente identificáveis pela audição da gravação e outras que descrevem acções executadas pelo entrevistador ou pelo entrevistado e que têm relação directa com o desenvolvimento da entrevista.

Durante as entrevistas, ocorreram situações de sobreposição dos discursos do entrevistador e do entrevistado, nomeadamente quando este solicitou clarificação da questão que lhe foi colocada ou quando, tendo identificado o teor da pergunta iniciou, antes da conclusão da sua formulação, a produção de uma resposta. Com menor frequência, o entrevistador interrompeu também o entrevistado, na tentativa de introduzir esclarecimentos adicionais ao conteúdo das questões. Na transcrição destes trechos, optou-se por sequenciar os enunciados dos intervenientes, sem indicação da sua sobreposição.

2. Tratamento de dados e apresentação de resultados

2.1. Análise de conteúdo (1ª fase): a análise categorial

Após a conclusão da transcrição das entrevistas, procedeu-se à análise do seu conteúdo, recorrendo, para isso, ao mesmo tipo de operações que, seguindo a proposta de Bardin (cf. 1979), foram levadas a cabo na produção da síntese da investigação em D.L.E. apresentada no Capítulo III desta dissertação. Deste modo, procedeu-se primeiramente à categorização temática dos núcleos convergentes de sentido contidos nos textos transcritos.

Este processo de categorização foi orientado, uma vez mais, de acordo com dois critérios que, embora distintos, podem ser aplicáveis em alternativa ou de forma complementar (cf. Bardin, 1979: 119; Bogdan & Biklen, 1992: 172). Segundo eles, a definição de categorias pode ocorrer previamente à análise, derivando das questões e objectivos da investigação que informaram a construção do instrumento de recolha de dados, ou poderá emergir da identificação, por analogia, de núcleos de sentido durante o processo de análise.

A observação do primeiro destes critérios deu origem à definição de três grandes categorias, que compreendem outras categorias igualmente prévias, de focalização temática menos abrangente. Todas elas serão aqui designadas pré-categorias. No seu conjunto, resultaram da análise dos objectivos e das questões constantes no guião da entrevista, concebido, sobretudo, no âmbito de uma questão investigativa (cf. II. 1.1.) e de um objectivo do presente estudo centrados no impacto da investigação em D.I.L.E. na prática docente. A sua definição deixa, pois, transparecer uma intervenção interpretativa relevante por parte

do investigador autor desta dissertação, que pré-determinou áreas de interesse enquadradas de sentidos a identificar durante a análise dos dados recolhidos.

Com base neste conjunto de pré-categorias, iniciou-se o tratamento dos dados contidos nos textos transcritos, processo que, tal como prevê o segundo critério atrás referido, conduziu à definição de outras categorias, representativas dos núcleos de sentido comuns presentes nesses textos, identificados por referência a cada uma das primeiras. São estas que traduzem as representações dos sujeitos entrevistados e, por isso, tomaram uma forma textual mais aproximada das palavras por si utilizadas. Contudo, em alguns casos, a definição destas categorias exigiu um maior distanciamento conceptual e interpretativo, com origem nas características de oralidade da linguagem nos textos de partida, tendente a condicionar a produção de enunciados mais livres, do ponto de vista da sua estruturação e do rigor da terminologia utilizada.

De seguida, apresentam-se as pré-categorias e categorias definidas na conclusão dos procedimentos anteriormente descritos. As três pré-categorias de maior abrangência são identificadas em numeração romana (I, II, III), tendo-se recorrido à utilização de letras maiúsculas para codificação das pré-categorias compreendidas por cada uma das primeiras (A, B, C, ...). Todas as categorias são identificadas através de algarismos.

(I) CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO -

Compreende o conjunto de pré-categorias definidas com vista à caracterização do percurso profissional do investigador entrevistado, em dois períodos subsequentes: desde a sua formação inicial até à data da apresentação do trabalho de investigação em foco e desde aí até à realização da entrevista.

(A) Formação inicial - Inclui categorias que identificam a designação do curso de licenciatura do entrevistado.

1. Germânicas/Filologia Germânica - Corresponde à designação do curso de licenciatura do entrevistado.

2. Línguas e Literaturas Modernas - Corresponde à designação do curso de licenciatura do entrevistado. Compreende variantes de Inglês/Alemão, de Português/Inglês e de Francês/Inglês.

3. Ensino de Inglês e de Português - Corresponde à designação do curso de licenciatura do entrevistado, embora nos textos originais as variantes sejam apresentadas em ordem diferenciada (Inglês/ Português, Português/Inglês).

(B) Formação profissional - As categorias enquadradas por esta pré-categoria caracterizam o trajecto dos entrevistados relativamente à sua formação inicial conducente à sua profissionalização como professores.

1. Com formação profissional - O entrevistado fez formação profissionalizante.

2. Sem formação profissional - O entrevistado não fez formação profissionalizante.

(C) Experiência profissional no âmbito da docência - Identifica diferentes tipos de funções exercidas e de actividades desenvolvidas na área da docência, até à data da apresentação²⁶ da investigação em foco durante a entrevista.

1. Só leccionação - Para além da actividade lectiva, o entrevistado não exerceu qualquer outro tipo de função profissional.

2. Orientação da prática pedagógica - O entrevistado exerceu funções de orientador de estágio pedagógico, em diferentes modelos de formação inicial de professores.

3. Gestão/coordenação institucional - Foram assumidas responsabilidades ao nível da gestão e/ou coordenação, em diferentes órgãos da hierarquia institucional.

4. Participação em projectos educativos - O entrevistado interveio no desenvolvimento de projectos educativos, quer enquanto coordenador, quer enquanto elemento participante.

²⁶ Coincide com a data identificada no relatório da investigação.

5. Autoria de manuais escolares - O entrevistado concebeu e redigiu manuais escolares.

(D) Experiência de investigação - Faz a caracterização da experiência do entrevistado no domínio da investigação em D.I.L.E., até à data da apresentação da investigação em foco durante a entrevista.

1. Participação em pequenos projectos de investigação - Os entrevistados dizem ter participado em pequenos projectos de investigação, dos quais se excluem trabalhos eventualmente desenvolvidos no âmbito de disciplinas dos cursos de mestrado.

2. Sem experiência de investigação anterior - Com excepção de trabalhos eventualmente desenvolvidos no âmbito de disciplinas dos cursos de mestrado, o estudo em foco durante a entrevista foi o primeiro trabalho de investigação realizado pelo entrevistado.

(E) Ocupações profissionais na actualidade - O conjunto de categorias abrangido por esta pré-categoria identifica diferentes tipos de ocupações profissionais dos entrevistados para além da actividade lectiva na formação inicial, à data da realização da entrevista.

1. Preparação de provas académicas - Para além da leccionação, a actividade profissional do entrevistado resume-se à preparação de provas académicas.

2. Exercício de funções ao nível da formação pós-graduada - Responsabilidades ao nível da leccionação de disciplinas curriculares em cursos de mestrado e/ou de orientação de projectos de investigação em desenvolvimento no âmbito da realização de provas académicas.

3. Exercício de funções ao nível da gestão/coordenação institucional - Responsabilidades de gestão e/ou de coordenação de diferentes órgãos da estrutura organizativa das instituições.

4. Desenvolvimento de projectos de investigação - O entrevistado está envolvido em projectos de investigação que não se enquadram na realização de provas académicas.

(II) RELAÇÃO COM A DIDÁCTICA PROFISSIONAL - Engloba as pré-categorias concebidas para compreensão do tipo de relação estabelecida pelos entrevistados entre a investigação por si realizada e a prática dos professores.

(A) Razões de escolha da temática do estudo - Inclui categorias que identificam as motivações que justificam a opção do entrevistado no que toca à temática do seu estudo.

1. Relação com a prática docente - A escolha da temática prende-se com questões surgidas a partir da prática docente do entrevistado ou da sua observação da prática dos professores, no âmbito da orientação de estágios.

2. Influência do contexto institucional de formação - A influência do contexto institucional de formação em que foi desenvolvido o trabalho de investigação em foco, exercida por via do seu orientador, pela organização do curso (de mestrado) ou pelas teorias didácticas conhecidas através dele.

3. Interesse na verificação de teorias pessoais - O termo *teorias pessoais* é aqui usado por referência à definição proposta por Griffiths & Tann (cf. 1992: 71) e designa as teorias construídas no universo pessoal e subjectivo do sujeito. Esta categoria identifica o propósito de as verificar como razão de escolha da temática do estudo.

4. Influência de teorias públicas - A influência de teorias construídas com base na investigação científica (cf. op. cit.: 71), a que o entrevistado acedeu através de leituras ou de outros tipos de contactos, mas não por via do contexto de formação em que foi realizado o estudo em foco.

5. Gosto pessoal - O interesse pessoal do entrevistado pela temática do estudo é apontado como justificação da sua escolha.

(B) Objectivos - As categorias incluídas nesta pré-categoria identificam o enfoque dos principais objectivos traçados para realização do estudo.

1. Obter um grau académico - A progressão na carreira, pela obtenção de um grau académico, foi apontada como o principal objectivo de realização da investigação.

2. Conhecer/obter conhecimento - Aponta para a obtenção de resultados na forma de conhecimento novo para o investigador. As características de oralidade da linguagem dos textos de partida, a que já me referi nesta subsecção, determinaram a inclusão, nesta categoria, de objectivos enunciados em termos muito diversificados (*ver, analisar, compreender, ...*). Na análise realizada durante a primeira fase do presente estudo, algumas destas palavras deram origem a categorias distintas, já que a sua definição se apoiou em dados recolhidos em textos escritos (cf. III. 3.1.).

3. Intervir no processo de ensino/aprendizagem - Identifica o propósito de agir directamente sobre as práticas dos alunos e/ou do professor.

4. Inovar - O entrevistado expressa o propósito de produzir conhecimento conducente à inovação.

(C) Resultados - Os resultados da investigação salientados pelos entrevistados, pela sua relevância.

1. Confirmação de hipóteses levantadas - A confirmação das hipóteses levantadas à partida é destacada como resultado relevante.

2. Alargamento do conhecimento didáctico - O estudo contribuiu para o alargamento de teorias públicas.

3. Desenvolvimento pessoal e profissional do investigador - Os principais resultados situam-se no domínio do desenvolvimento do investigador, nos planos pessoal e profissional.

(D) Participação dos professores das escolas - Esta pré-categoria representa o grau de envolvimento de professores das escolas no desenvolvimento da investigação em foco. Foram criadas, a partir dela, duas outras pré-categorias que se apresentam de seguida.

1. Razões explicativas do envolvimento de professores

1.1. Acesso à sala de aula - Os professores constituíram o meio de ligação à sala de aula, necessária ao desenvolvimento do estudo.

1.2. Constituição de um painel de juízes - Os professores desempenharam a função de juízes na avaliação de elementos relativos ao desenvolvimento do estudo.

1.3. Propósito de intervenção na formação de professores - A participação dos professores tornou-se necessária, na sequência do propósito de intervir na sua formação.

2. Razões explicativas da ausência de participação de professores

2.1. Natureza académica do estudo - As provas académicas implicam o desenvolvimento de projectos de investigação individuais.

2.2. Perfil pessoal - Pelo seu estilo pessoal de trabalho, o entrevistado prefere desenvolver investigação individualmente.

2.3. Circunstâncias ditadas pelas práticas da época - Os hábitos da época em que o entrevistado realizou a sua investigação apontavam para práticas investigativas individualizadas.

2.4. Desadequação relativamente às características do estudo - As características do desenvolvimento empírico do estudo não permitiam a participação de professores.

(III) IMPACTO DO ESTUDO NA PRÁTICA DOCENTE - Compreende o conjunto de pré-categorias definidas com o propósito de aceder à compreensão das representações do entrevistado relativamente ao impacto do seu estudo na prática dos professores.

(A) Formas de divulgação - As acções que o entrevistado promoveu, na conclusão do seu estudo, com a finalidade de o divulgar.

1. Comunicações - O sujeito fez comunicações em congressos, seminários e outros encontros científicos.

2. Publicações científicas - Foram publicados textos científicos com base na investigação realizada, no seu todo ou em parte.

3. Intervenção na formação contínua de professores - A divulgação concretizou-se durante acções desenvolvidas no âmbito da formação contínua dos professores das escolas.

4. Intervenção na formação inicial de professores - O estudo foi divulgado em acções enquadradas na formação inicial de professores, nas suas componentes curricular e/ou da prática pedagógica.

5. Não houve divulgação do estudo - Não foram promovidas quaisquer acções de divulgação do estudo.

(B) Destinatários da divulgação - Identifica os destinatários preferencias das acções de divulgação desenvolvidas.

1. Académicos e professores das escolas - O sujeito identifica os académicos e os professores das escolas como destinatários preferenciais das suas acções de divulgação, sem atribuir especial relevo a nenhum deles.

2. Professores das escolas - Embora possam ter existido acções de divulgação dirigidas aos académicos, os professores das escolas foram o público preferencial.

(C) Avaliação do impacto - Compreende as categorias que traduzem as representações dos entrevistados acerca da dimensão do impacto dos seus estudos nas práticas dos professores de Inglês.

1. Impacto positivo em grupos de professores - O entrevistado presume que houve efeitos positivos nas práticas de grupos restritos de professores que tomaram contacto com o estudo, por exemplo, em acções de formação contínua, em congressos ou em outros encontros. O entrevistado fundamenta a sua avaliação nas reacções positivas manifestadas por esses professores.

2. Impacto reduzido/muito reduzido - O entrevistado presume que o impacto terá sido nulo ou muito reduzido e limitado a aspectos particulares do universo didáctico (contributos para a investigação em Didáctica, desenvolvimento de metodologias de sala de aula, contributos para a formação de professores, etc.).

3. Sem dados/poucos dados para avaliar - Afirma-se a inexistência ou a grande limitação de dados disponíveis para avaliar a dimensão em causa.

No Capítulo III (cf. III. 3.1.) deu-se conta da forma como a natureza dos dados influenciou a análise categorial que ocorreu durante a primeira parte deste estudo. Do mesmo modo, a operação que conduziu à definição das categorias que acabam de ser apresentadas, realizada de acordo com a já referida determinação prévia de obter resultados com elevado grau de proximidade relativamente às representações expressas pelos investigadores entrevistados, foi fortemente influenciada pelas características dos textos produzidos por estes sujeitos, no que se refere à sua forma e aos sentidos neles presentes.

Assim, as categorias criadas identificam, em alguns casos, sentidos parciais representativos do sentido mais abrangente expresso pelas pré-categorias em que se enquadram, pelo que todos foram assinalados no texto de uma mesma entrevista, desde que aí presentes. Por exemplo, as categorias definidas por referência à pré-categoria I. B. Experiência profissional representam sentidos que podem ter ocorrido simultaneamente no mesmo

texto, i.e., um mesmo entrevistado referiu ter assumido diferentes responsabilidades profissionais. O somatório das ocorrências destas categorias não corresponde, pois, ao número de entrevistas em que se verificou a sua identificação. O mesmo se verifica em relação às categorias identificadas nas seguintes pré-categorias: I. D.; II. A., B., D; III. A., C..

Por outro lado, os sentidos representados pelas restantes categorias constituem uma caracterização holística do sentido geral de cada uma das pré-categorias correspondentes. A pré-categoria I. A. Formação inicial, por exemplo, compreende categorias que identificam a designação do curso de licenciatura dos entrevistados. Para além desta, a pré-categoria I. C. Experiência de investigação, pela natureza genérica do conteúdo dos testemunhos dos entrevistados, inclui, igualmente, categorias assinaladas isoladamente em cada um dos textos, o mesmo acontecendo nos casos das pré-categorias II. C. Resultados²⁷ e III. B. Destinatários da divulgação, pelo seu enfoque particular em sentidos preferencias. A pré-categoria II.B. Objectivos não é aqui incluída, apesar de ter sido criada a partir de uma questão do guião que procurou circunscrever as respostas dos entrevistados à indicação dos objectivos preferenciais. Justifica-o o facto de alguns sujeitos terem apontado, com o mesmo destaque, mais do que um objectivo.

Todas as categorias foram assinaladas uma só vez em cada texto, dado que nenhuma comporta sentidos expressos, pelos entrevistados, em número plural. A sua identificação nos textos transcritos coincide com o segmento em que cada sentido é enunciado mais claramente, preferencialmente o primeiro em que esse sentido se torna explícito.

No caso da entrevista número oito (cf. ANEXO VI, Entv. 8), os dados foram completados com elementos extraídos do seu *curriculum vitae* que conduziram à identificação das categorias I.C.3. e I.C.4.. Na origem deste procedimento, esteve o facto de o entrevistado ter tomado consciência, após a realização da entrevista, da escassez dos dados fornecidos relativamente ao seu percurso profissional, o que o levou a contactar-me de imediato propondo a disponibilização do documento referido.

²⁷ Apesar de alguns entrevistados terem referido mais do que um resultado, assinalou-se, apenas, o que foi indicado como preferencial.

Como vimos na subsecção anterior, um dos entrevistados é autor de dois trabalhos de investigação analisados durante a primeira fase deste estudo, o que implicou a introdução de ajustes ao guião e, nesta fase de categorização, a adopção de um procedimento específico - as categorias criadas no enquadramento das pré-categorias II. Relação com a didáctica profissional e III. Impacto do estudo na prática docente foram assinaladas duas vezes, ou seja, uma vez por referência a cada um dos estudos.

Os resultados da operação de categorização que acaba de ser descrita são expostos no ANEXO VII. Para além das unidades de registo correspondentes às categorias definidas, os quadros que reúnem esses resultados compreendem unidades de registo de sentidos idiosincráticos. Por razões que se prendem com a necessidade de reduzir dados a uma dimensão operacional durante a fase seguinte de aplicação da técnica de análise do conteúdo, a apresentação destas unidades de registo é precedida da síntese textual dos sentidos que encerram.

2.2. Análise de conteúdo (2ª fase): inferência

2.2.1. Caracterização do percurso profissional dos entrevistados

Passemos, agora, ao tratamento dos resultados obtidos pela operação de categorização que acaba de ser descrita. Nesta subsecção, a análise incide sobre as ocorrências das categorias definidas por referência à pré-categoria I. Caracterização do Percurso Profissional do Entrevistado. Reservou-se para a subsecção seguinte a apresentação da leitura feita com base nas ocorrências das categorias compreendidas pelas pré-categorias II. Relação com a Didáctica Profissional e III. Impacto do Estudo na Prática Docente, por razões que se prendem com a complementaridade dos sentidos que comportam.

I. CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO	
A. Formação inicial	
Categoria	Total
1. Germânicas/Filologia Germânica	7
2. Línguas e Literaturas Modernas	4
3. Ensino de Inglês e de Português	2
B. Formação profissional	
Categoria	Total
1. Com formação profissional	9
2. Sem formação profissional	4
C. Experiência profissional no âmbito da docência	
Categoria	Total
1. Só leccionação	2
2. Orientação da prática pedagógica	8
3. Gestão/coordenação institucional	7
4. Participação em projectos educativos	2
5. Autoria de manuais escolares	2
D. Experiência de investigação	
Categoria	Total
1. Participação em pequenos projectos de investigação	5
2. Sem experiência de investigação anterior	7
Idiossincrasias: . investigação no âmbito de provas académicas	
E. Ocupações profissionais na actualidade	
Categoria	Total
1. Preparação de provas académicas	5
2. Exercício de funções ao nível da formação pós-graduada	2
3. Exercício de funções ao nível da gestão/coordenação institucional	5
4. Desenvolvimento de projectos de investigação	4
Idiossincrasias: . organização de um simpósio . orientação da prática pedagógica . participação em congressos . publicação de textos científicos . consultoria . situação de reforma	

17. Ocorrências - Pré-categoria-I.

O quadro 17 expõe o total de ocorrências das categorias definidas no âmbito da pré-categoria I.. Uma vez que, na sequência do que ficou dito anteriormente (cf. IV. 2.1.), cada uma destas categorias foi assinalada um única vez em cada entrevista transcrita, os números apresentados devem ser lidos por referência ao número total de entrevistas realizadas - 13.

A leitura dos totais relativos à pré-categoria A. Formação inicial permite-nos constatar que os investigadores em D.I.L.E. entrevistados são, na sua maioria (7), licenciados em Filologia Germânica. Entre eles, contam-se também 4 licenciados em Línguas e Literaturas Modernas, nas variantes de Inglês/Alemão (2), de Português/Inglês (1) e de Francês/Inglês (1) (cf. ANEXO VII), e 2 entrevistados com licenciaturas em Ensino de Inglês e de Português. Estes investigadores, também maioritariamente (9), fizeram formação profissional para o ensino. Os 4 entrevistados restantes não têm formação profissional.

Globalmente, os investigadores entrevistados tinham já uma experiência profissional diversificada antes da apresentação do trabalho de investigação sobre o qual a entrevista incidiu²⁸, tendo sido registadas apenas duas ocorrências da categoria C.1. Só leccionação. Os outros 11 entrevistados exerceram, até essa altura, funções nos domínios da orientação da prática pedagógica (8) e da gestão e/ou coordenação de diferentes órgãos da estrutura organizativa das instituições (7), participaram no desenvolvimento de projectos educativos (2) e produziram manuais escolares (2).

Por outro lado, a sua experiência de investigação em D.I.L.E., até essa mesma data de apresentação do trabalho de investigação analisado, foi bastante mais reduzida. Apenas 6 investigadores estiveram envolvidos na pesquisa didáctica, pela sua participação em pequenos projectos de investigação (5), tendo 1 deles desenvolvido um projecto mais alargado, no âmbito da realização de provas académicas. Os restantes 7 investigadores declararam não ter experiência de investigação anterior a essa data. Sublinhe-se, contudo, que não foram incluídos nesta análise os trabalhos realizados durante a parte curricular de cursos de mestrado, dado que alguns dos entrevistados não lhes fizeram qualquer referência e que os que os mencionaram lhes retiraram valor enquanto trabalhos de investigação.

Na altura em que foram realizadas as entrevistas (Julho a Novembro de 2000), com excepção de um entrevistado já em período de reforma, todos os investigadores eram do-

²⁸ No caso do entrevistado número 4 (cf. ANEXO VI), foi tomada como referência a data em que foi apresentada a sua tese de mestrado, ou seja, o primeiro trabalho de investigação por si realizado e analisado no âmbito deste estudo. Recorde-se que a entrevista realizada com este investigador compreende os seus testemunhos acerca de dois trabalhos de investigação (cf. IV.2.1.).

centes universitários, embora 4 deles fossem, à data da apresentação dos seus trabalhos, professores de escolas dos ensinos básico e/ou secundário (cf. III.3.2., ANEXO I; ANEXO IV). Para além da leccionação na formação inicial, as suas ocupações profissionais repartiam-se, nessa época mais recente, pelo exercício de funções ao nível da gestão/coordenação institucional (5), pela preparação de provas académicas (5), pelo desenvolvimento de outros projectos de investigação (4) e pelo desempenho de funções no âmbito da formação pós-graduada (2). Se aliarmos aos totais obtidos nas categorias E.1., E.2. e E.4. algumas das ocorrências idiossincráticas registadas na análise desta pré-categoria (particularmente, *organização de um simpósio, participação em congressos, publicação de textos científicos*), verifica-se que, directa ou indirectamente, as ocupações profissionais dos entrevistados incluíam, para além da actividade lectiva, um grande número de actividades situadas na área da investigação.

2.2.2. A avaliação dos entrevistados sobre o impacto dos seus estudos

Esta subsecção ocupa-se da análise das representações dos entrevistados relativamente aos efeitos eventualmente repercutidos pelos seus trabalhos de investigação em D.I.L.E. na prática dos professores de Inglês, leitura que foi construída com base nos resultados obtidos pela operação de categorização dos sentidos presentes nas entrevistas transcritas, por referência às pré-categorias II. Relação com a Didáctica Profissional e III. Impacto do Estudo na Prática Docente.

Os quadros 18 e 19 apresentam os totais das ocorrências das categorias registadas no enquadramento dessas pré-categorias I. e II.. De acordo com a explicitação introduzida na subsecção anterior relativamente à leitura do quadro criado para análise dos resultados referentes à pré-categoria I., o número de ocorrências de cada categoria deverá ser lido tendo em conta o universo de entrevistas realizadas. Contudo, dado que uma dessas entrevistas compreende os testemunhos do entrevistado acerca de dois trabalhos de investigação (cf. IV. 2.1), o número total de referência considerado na análise aqui apresentada será, neste caso, 14 e não 13.

Os números totais das ocorrências das categorias constantes no quadro 18 começam por revelar que a escolha das temáticas dos estudos realizados pelos entrevistados, segundo os seus próprios testemunhos, encontra a sua justificação, sobretudo, em razões que se relacionam com a reflexão dos sujeitos em torno da sua prática docente ou das práticas de sala de aula de outros professores observadas por si. Esta leitura decorre da constatação da expressiva superioridade de frequência da categoria A.1. Relação com a prática docente (11), por comparação com o total de ocorrências das restantes categorias. As opções dos entrevistados no domínio das temáticas dos seus estudos ficam, ainda, a dever-se à influência do contexto institucional de formação que deu origem à sua realização (5), ao interesse dos investigadores na verificação de teorias pessoais (5), à influência exercida pelo seu contacto com o conhecimento didáctico cientificamente reconhecido (3) e ao gosto pessoal que desenvolveram por questões didácticas inscritas no campo da temática escolhida. A análise dos resultados conjuntos das categorias A. 3. Interesse na verificação de teorias pessoais e A.5. Gosto pessoal, demonstra que as motivações para a selecção das temáticas dos estudos decorreram, com frequência relevante, das convicções e interesses constitutivos do universo individual dos sujeitos.

A frequência das categorias representativas dos principais objectivos traçados pelos entrevistados para a realização dos seus estudos, põe em evidência, uma vez mais, o ascendente da individualidade dos seus autores no desenvolvimento dessas investigações. Esta asserção tem origem na constatação da superioridade dos valores numéricos registados relativamente às ocorrências das categorias 1. Obter grau académico (3) e 2. Conhecer/obter conhecimento (9), a que vem aliar-se um registo idiossincrático - verificar teorias pessoais. De salientar, por outro lado, que 5 dos sujeitos direccionaram as suas prioridades num sentido diverso, tendo indicado, como prioritário, o objectivo de intervir directamente no processo de ensino/aprendizagem. Para além deste, foi também apontado como preferencial, por 2 investigadores entrevistados, o objectivo de contribuir para a inovação no campo didáctico.

II. RELAÇÃO COM A DIDÁCTICA PROFISSIONAL	
A. Razões de escolha da temática do estudo	
Categoria	Total
1. Relação com a prática docente	11
2. Influência do contexto institucional de formação	5
3. Interesse em verificar teorias pessoais	5
4. Influência de teorias públicas	3
5. Gosto pessoal	4
Idiossincrasias:	
. observação de estratégias de aprendizagem em meio não institucional	
B. Objectivos	
Categoria	Total
1. Obter grau académico	3
2. Conhecer/obter conhecimento	9
3. Intervir no processo de ensino/aprendizagem	5
4. Inovar	2
Idiossincrasias:	
. intervir ao nível da formação de professores	
. verificar teorias pessoais	
C. Resultados	
Categoria	Total
1. Confirmação de hipóteses levantadas	4
2. Alargamento do conhecimento didáctico	3
3. Desenvolvimento pessoal e profissional do investigador	2
Idiossincrasias:	
. produção de conhecimento para além das hipóteses iniciais	
. necessidade de intervenção sobre uma dimensão da aprendizagem	
. existência de diferenças entre os processos de compreensão da gramática por nativos e por não nativos	
. existência de correlação entre os vários aspectos da criatividade na escrita	
. confirmação de teorias pessoais	
D.1. Participação dos professores das escolas - razões explicativas do envolvimento de professores	
Categoria	Total
1.1. Acesso à sala de aula	3
1.2. Constituição de um painel de juízes	2
1.3. Propósito de intervenção na formação de professores	2
Idiossincrasias:	
. intervenção dos professores necessária para o desenvolvimento do projecto	
. perfil pessoal do investigador	
. propósito de intervenção no terreno	
D.2. Participação dos profs. das escolas - razões explicativas da ausência de participação de professores	
Categoria	Total
2.1. Natureza académica do estudo	3
2.2. Perfil pessoal	2
2.3. Circunstâncias dítadas pelas práticas da época	3
2.4. Desadequação relativamente às características do estudo	4
Idiossincrasias:	
. limitações de calendário	

18. Ocorrências - Pré-categoria-II.

A análise do número de ocorrências das categorias inscritas na pré-categoria C. Resultados, reforçada pelo registo de 5 sentidos idiossincráticos, indicia a diversidade de teor dos resultados de investigação apontados pelos entrevistados como mais relevantes. A categoria C.1. Confirmação de hipóteses levantadas reúne o maior número de ocorrências (4), tendo a categoria C.2. Alargamento do conhecimento didáctico sido identificada em 3 entrevistas transcritas e a categoria C.3. Desenvolvimento pessoal e profissional do investigador em apenas 2.

De acordo com os números que, no mesmo quadro 18, traduzem os valores de frequência das categorias representativas das razões que levaram os investigadores a implicar professores das escolas no desenvolvimento dos seus trabalhos de investigação²⁹, a facilitação do acesso à sala de aula proporcionada pelo envolvimento desses docentes é a justificação mais apresentada (3). A sua participação foi ainda necessária à constituição de painéis de juízes (2) e correspondeu ao propósito de intervir na formação de professores, enunciado por dois investigadores. Os registos idiossincráticos reportam-se a referências isoladas à necessidade de implicar professores no desenvolvimento empírico do projecto, às características pessoais do investigador, que apelam a este tipo de envolvimento, e ao propósito de intervir directamente no terreno.

As razões que, por outro lado, foram apontadas por um maior número de entrevistados (4) como determinantes da ausência de participação dos professores das escolas³⁰ relacionam-se com as características particulares do desenho empírico dos estudos por si realizados que, segundo os seus testemunhos, não permitiam a intervenção desses docentes. Os hábitos da época em que os estudos se realizaram e a natureza individual das investigações levadas a cabo no âmbito de provas académicas foram justificações avançadas por igual número de investigadores entrevistados (3). Dois investigadores explicam a sua decisão pelas características do seu perfil pessoal.

²⁹ Foram implicados professores das escolas em 6 dos trabalhos realizados pelos investigadores entrevistados (cf. ANEXO IV; ANEXO VI).

³⁰ Não foram envolvidos professores das escolas no desenvolvimento de 8 dos trabalhos realizados pelos investigadores entrevistados (cf. ANEXO IV; ANEXO VI).

Atente-se agora nos elementos constantes no quadro 19 que, como se disse, reúne informação relativa às ocorrências das categorias definidas para identificação das representações dos investigadores entrevistados, no que toca à sua percepção da dimensão do impacto exercido pelas investigações por si realizadas nas práticas dos professores de Inglês.

III. IMPACTO DO ESTUDO NA PRÁTICA DOCENTE	
A. Formas de divulgação	
Categoria	Total
1. Comunicações	7
2. Publicações científicas	10
3. Intervenção na formação contínua dos professores	6
4. Intervenção na formação inicial dos professores	4
5. Não houve divulgação do estudo	2
Idiossincrasias: . divulgação dos resultados junto dos professores envolvidos na investigação	
B. Destinatários da divulgação	
Categoria	Total
1. Académicos e professores das escolas	3
2. Professores das escolas	7
C. Avaliação do impacto	
Categoria	Total
1. Impacto positivo em grupos de professores	5
2. Impacto reduzido/muito reduzido	6
3. Sem dados/poucos dados para avaliar	9
Idiossincrasias: . houve avaliação do impacto concebida especificamente	

19. Ocorrências - Pré-categoria-III.

A maioria dos investigadores entrevistados promoveu a divulgação dos seus trabalhos de investigação. As publicações científicas foram a via a que recorreram com maior frequência para esse fim (10). Foram também frequentes a realização de comunicações em congressos e outros encontros (7) e as acções desenvolvidas no âmbito da formação contínua e inicial dos professores, com registos de ocorrências, respectivamente, em números de 6 e de 4. Um entrevistado optou por uma forma singular de divulgação do seu trabalho, ao dar a conhecer os resultados obtidos através dele junto dos professores que

tenham sido implicados no seu desenvolvimento. Apenas 2 entrevistados declararam não ter realizado qualquer acção de divulgação dos seus trabalhos.

Preferencialmente, as acções de divulgação das investigações foram dirigidas aos professores das escolas (7), tendo 3 investigadores entrevistados repartido a sua atenção, nessas acções, igualmente por académicos e por professores das escolas.

Apenas um dos entrevistados declarou dispor de dados claros relativamente aos efeitos do seu estudo na prática docente, obtidos a partir de procedimentos de avaliação planeados. Todos os outros entrevistados avançaram testemunhos que traduzem uma percepção pessoal mais ou menos imprecisa. Na sua maioria (9) disseram não ter dados ou dispor de poucos dados esclarecedores da dimensão do impacto dos seus trabalhos na prática dos professores. Contudo, 6 investigadores admitiram que esse impacto terá sido reduzido ou muito reduzido, convicção que contrasta com a de outros 5 sujeitos que disseram acreditar ter havido efeitos positivos nas práticas de grupos de professores que tomaram contacto com os seus trabalhos e que fizeram deles uma avaliação positiva.

3. Conclusões do capítulo

Esta segunda fase do presente estudo, construída a partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas a treze investigadores em D.I.L.E., foi orientada, de acordo com o propósito central que esteve na origem da sua conceptualização, no sentido da compreensão das perspectivas desses investigadores relativamente ao impacto eventualmente repercutido na prática docente pelas investigações por si realizadas e que integraram o *corpus* tratado na primeira parte desta investigação. Procurou, ainda, conhecer-se mais aprofundadamente a relação que estes sujeitos estabelecem entre os seus estudos e a didáctica profissional, dimensão que já havia sido considerada na análise dos seus relatórios de investigação.

Antes da realização dos trabalhos de investigação que estiveram em foco, os sujeitos entrevistados, na sua maioria profissionalizados, contavam já com uma experiência profissional vasta e bastante diversificada, denotando, globalmente, um perfil caracterizado pelo seu empenhamento para além do cumprimento das tarefas inerentes à leccionação, no seu sentido mais restrito de preparação e acompanhamento dos processos formativos dos alunos em sala de aula. A sua experiência no campo da investigação, bastante mais reduzida até essa altura, parece ter sido favorecida a partir daí. De facto, na actualidade (aqui entendida por referência à data de realização das entrevistas), as suas ocupações, para além da leccionação na formação inicial, centram-se sobretudo, em actividades directa ou indirectamente relacionadas com a investigação. A abertura que genericamente manifestaram perante o meu apelo à sua colaboração neste estudo, para além de um sinal de cortesia e de solidariedade para com outro investigador, poderá igualmente constituir um indicador da relevância que, de forma crescente, têm vindo a

atribuir ao desenvolvimento da investigação, nomeadamente na área específica da D.I.L.E..

No contexto desta constatação de uma maior concentração actual dos interesses profissionais dos entrevistados no desenvolvimento de investigação em Didáctica, saliente-se que quatro de entre eles eram, à data da apresentação dos seus trabalhos de investigação, professores em escolas dos ensinos básico e/ou secundário que, entretanto, passaram a exercer funções docentes em instituições de ensino superior, o que, reforçando ideias já apresentadas na conclusão do capítulo anterior, indicia uma grande proximidade ainda vivida actualmente entre a prática investigativa e o ensino superior.

A análise das entrevistas pôs em evidência, por outro lado, sinais que parecem reflectir uma relação mais forte entre os trabalhos realizados pelos investigadores entrevistados e a prática dos professores, por comparação com a que foi possível descrever na conclusão do tratamento dos dados contidos nos seus relatórios, na primeira parte deste estudo. De facto, as questões suscitadas pela prática docente foram apresentadas, com grande frequência, como justificação da escolha das temáticas em que se enquadraram os estudos realizados. E a intervenção directa no processo de ensino/aprendizagem, bem como a contribuição para a inovação em Didáctica, foram apontadas como objectivos de investigação prioritários.

O sentido destes testemunhos poderá, contudo, ter sido influenciado pelo conhecimento que os entrevistados tinham dos meus interesses enquanto investigador e também pela evolução que possa ter ocorrido ao nível do seu pensamento didáctico, após a realização dos estudos em foco. Numa das entrevistas transcritas (cf. ANEXO VI, Entv. 12: B10) é possível ler-se a seguinte afirmação: “não sei se me lembro . se calhar . (...) do que eu me lembro pode não ter sido o que aconteceu mas o que eu acho neste momento que aconteceu”. Note-se que, num universo de 26 trabalhos de investigação analisados durante a primeira parte deste estudo, apenas foram registadas duas ocorrências de objectivos de investigação centrados especificamente na intervenção nos processos de ensino/aprendizagem. Os referidos sinais de proximidade entre os estudos realizados pelos entrevistados e a prática docente são, ainda, perturbados pelo facto de ser possível

inscrever algumas das mais frequentes motivações de escolha das temáticas e alguns dos objectivos de investigação na esfera dos interesses pessoais dos investigadores. A situação de entrevista, que, naturalmente, condicionou um teor de informalidade das respostas dos sujeitos superior ao que está presente nos textos dos relatórios das suas investigações, terá levado, por exemplo, três entrevistados a apontar a obtenção do grau académico com vista à progressão na carreira como objectivo principal para a realização desses trabalhos.

Os resultados de investigação que os sujeitos salientaram como mais relevantes, expressos com frequência como contributos, são bastante díspares entre si, circunstância que poderá ser explicada pela aludida orientação dos estudos realizados no sentido dos interesses individuais dos seus autores.

A reduzida participação de professores das escolas no desenvolvimento dos trabalhos de investigação realizados pelos sujeitos entrevistados, bem como as razões apresentadas para a justificar, parecem também concorrer para a ideia de que essas investigações se situam num universo restrito, que tem no centro o investigador e que, para além dele, pouco abre os limites da sua abrangência. O envolvimento de professores (registado em 6 dos 14 trabalhos realizados por estes investigadores) concretiza-se num plano reduzido de responsabilização e de comprometimento efectivos na investigação. Apenas dois estudos foram desenvolvidos de forma mais partilhada entre investigadores e professores, tendo um dos seus autores justificado essa decisão pelo propósito assumido de intervir no terreno.

Na sua maioria, os entrevistados promoveram acções de divulgação dos seus estudos concebidas para um público constituído, particularmente, por professores das escolas, intervindo ao nível da sua formação inicial e contínua, dirigindo-lhes as suas comunicações e publicações científicas. Contudo, estes investigadores mostram-se cépticos quanto aos efeitos da sua investigação nas práticas desses professores. Não dispõem de dados que lhes permitam fazer uma avaliação desse impacto mas, na sua maioria, acreditam que ele terá sido muito reduzido ou limitam-no a grupos restritos de professores que acederam, em circunstâncias diversas, ao produto do seu trabalho de investigação, fundamentando a sua percepção nas apreciações informalmente colhidas

junto desses docentes. Apenas um trabalho integrou procedimentos planeados de avaliação do seu impacto. De acordo com os dados recolhidos pelo investigador, tais efeitos foram avaliados de forma positiva por professores que, envolvidos em projectos de extensão desse trabalho de investigação, têm vindo a dar continuidade ao seu desenvolvimento (cf. ANEXO VI, Entv. 4: B27).

Em suma, o pensamento expresso pelos entrevistados parece traduzir, por um lado, a sua consciência da importância de introduzir índices de maior proximidade entre o trabalho dos investigadores e a prática dos professores, preocupação que se reflecte no seu discurso actual, no que toca, nomeadamente, às razões que explicam as opções relativas às temáticas de investigação, aos objectivos traçados e às acções de divulgação promovidas. No entanto, parece ainda persistir a cultura tradicional da investigação académica, entendida como projecto individual e como prova de capacidade científica, perpetuando-se a circularidade habitual de um percurso que se inicia com o investigador e que com ele se encerra - “.. com muita franqueza .. penso que é o destino praticamente de qualquer trabalho . é ficar na prateleira . para futuras pessoas que estão a fazer investigação . dentro da mesma área irem buscar . para revisão da literatura” (cf. ANEXO VI, Entv. 6: B15).

A consciência manifestada por estes investigadores da necessidade de aproximar investigação e prática em Didáctica e os esforços conceptuais e de acção que parecem estar a desenvolver nesse sentido poderão constituir indicadores de que a época presente é de mudança.

V. CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO FUTURO

Ao conceber este capítulo que encerra a apresentação do presente estudo, procurei, no seguimento das finalidades inicialmente traçadas, reunir linhas centrais de pensamento que, extrapolando as conclusões parciais que foi possível tecer no final de cada uma das fases da sua realização empírica, permitissem apontar alguns caminhos para o desenvolvimento futuro das relações entre investigação e prática docente em D.L.E.. Longe da pretensão positivista de revelação de uma verdade adquirida, este último capítulo compreende um sentido prospectivo e aberto, privilegiando a possibilidade de alargamento do conhecimento agora construído e, através dele, a reconfiguração de saberes e de práticas em D.L.E..

Começemos por revisitar, ainda que brevemente, o percurso conceptual que fundamentou a escolha da temática e que orientou a formulação das questões e dos objectivos de investigação.

Partindo de uma reflexão sobre a minha própria experiência docente, vivida entre contextos institucionais diversificados, apresentei, inicialmente, um conjunto de preocupações pessoais que definiram os primeiros traços de uma problemática em Didáctica - a relação entre investigação e prática docente. Como vimos nas páginas introdutórias, foi esse trajecto profissional que me levou a constatar que, a par do crescimento recente da investigação realizada em Portugal no domínio da D.L.E., subsistem, na actualidade, sinais que indiciam o seu possível distanciamento das práticas dos professores em sala de aula. De facto, a relação próxima que tenho mantido com as escolas dos ensinos básico e secundário permitiu-me observar que, apesar do interesse que os seus professores têm vindo

progressivamente a manifestar pela pesquisa didáctica, ocorrendo às universidades com vista à realização de projectos no âmbito de provas académicas, existe ainda, da parte da maioria destes docentes, uma atitude dominante de reserva face ao saber científico que reputam de teórico e, logo, distante da realidade concreta do processo de ensino/aprendizagem.

No Capítulo I, cruzando ideias próprias com o pensamento de outros autores a que acedi na busca de referentes teóricos para enquadramento da temática, comecei por defender o estatuto científico da Didáctica e aponte a sua vertente prática de intervenção no terreno como fundamento da sua autonomia disciplinar. Interação e diálogo, entre saberes e entre autores e actores da construção do conhecimento e da prática, emergiram como conceitos fundamentais na definição da disciplina. Dei conta, porém, de que também a comunidade científica parece dividida entre o cepticismo suscitado pela aparente perpetuação da tradicional repartição de papéis entre investigadores e professores das escolas e o optimismo que advém do reconhecimento da aproximação destes docentes à prática de pesquisa em D.L.E..

Interrogando-me acerca da natureza da investigação recentemente desenvolvida em Portugal nesta área do saber, dos interesses que motivaram os seus autores e questionando as conexões eventualmente criadas entre o novo conhecimento construído e a prática dos professores nas escolas, procurei conceber um estudo que me permitisse aceder a uma compreensão cientificamente fundamentada dessas relações, contribuindo, simultaneamente, para o desenvolvimento de novas perspectivas do seu fortalecimento.

Recordemos, agora, os condicionalismos que limitaram a investigação e que, por isso, conferem um carácter restrito e localizado aos seus resultados.

Embora sem ignorar que têm sido apresentados no estrangeiro trabalhos desenvolvidos por investigadores portugueses, a análise recaiu sobre a investigação em D.L.E. realizada em Portugal durante o período de dezasseis anos compreendido entre 1983 e 1998. Foi concebida e realizada na perspectiva da produção de um conhecimento sistematizado e crítico dos percursos conceptuais que a sustentam, dos resultados obtidos no seu

desenvolvimento e do impacto que repercutiram ao nível da didáctica profissional. Razões de ordem temporal, ditadas pelo rigor do calendário previsto para a conclusão desta dissertação, impuseram, no entanto, a necessidade de circunscrever o campo do estudo, excluindo os trabalhos de investigação inscritos nos domínios da didáctica curricular e da formação de professores e reduzindo o enfoque aos relatórios de investigação não publicados e às representações dos autores das investigações em D.I.L.E., relativamente à dimensão dos efeitos do seu trabalho de pesquisa didáctica nas práticas dos professores nas escolas.

A interpretação dos resultados obtidos não pode também ignorar que, face às dificuldades de acesso aos trabalhos de investigação sentidas durante a fase de levantamento e constituição do *corpus*, é forçoso admitir a possibilidade de não terem sido abrangidos pela análise realizada outros estudos eventualmente inscritos no seu campo e que não foi possível conhecer.

Apesar destas limitações, os resultados do estudo revelam aspectos interessantes, a merecer reflexão. Reúnem um conjunto de indicadores de sinal contrário, de continuidade e de inovação, que evidenciam uma tendência evolutiva do pensamento e das práticas dos investigadores em D.L.E. em Portugal, configurando, na actualidade, o movimento dinâmico de renovação paradigmática e de acção que normalmente caracteriza as épocas de mudança.

Por um lado, a comunidade científica parece continuar a ser constituída essencialmente por docentes do ensino superior, reflectindo o tradicional entendimento da sua responsabilização na construção do saber didáctico. Também a investigação que tem vindo a ser realizada parece, genericamente, permanecer ancorada na cultura académica tradicional que informa os projectos desenvolvidos para a obtenção de grau, sublinhando o seu carácter individual e quase privado, com consequências ao nível do conhecimento global construído, revelador de algum teor de desarticulação. Para além disso, a pesquisa desenvolvida traduz índices reduzidos de interacção com a didáctica profissional e os seus autores mostram-se pessimistas na avaliação do seu impacto na prática dos professores das escolas.

Porém, os investigadores, autores dos trabalhos de investigação analisados, denotam uma consciência crescente da necessidade de introduzir factores de promoção da proximidade entre as vertentes investigativa e profissional da Didáctica. As suas iniciativas concretas (particularmente nos domínios da articulação das temáticas dos estudos com práticas vividas e observadas em sala de aula e da divulgação do produto do seu trabalho junto dos professores das escolas), bem como o seu discurso actual marcado por indicadores de maturação de um novo entendimento da relação entre investigação e prática indicam a evolução do seu pensamento no sentido de uma visão nova, que tende a diluir fronteiras entre construção de conhecimento e prática no terreno e a aproximar esforços de investigadores e de professores - “nós temos muito mais em comum do que aquilo que nos distingue” (cf. ANEXO VI, Entv. 12: B20).

Assim, a comunidade de investigadores em D.L.E. parece, hoje, confrontada com a necessidade de reequacionar a orientação das suas práticas, multiplicando as suas conexões com a sala de aula, condição que se torna essencial à consolidação epistemológica de uma disciplina científica que se autonomiza na sua interacção com o processo de ensino/aprendizagem no terreno e que pretende contribuir para a qualidade deste processo. Para isso, afigura-se indispensável uma maior partilha da construção do conhecimento com os professores das escolas que, de acordo com os resultados do presente estudo, continuam distanciados da investigação. Contudo, tendo em conta que estes professores podem, hoje, encontrar na realização de provas académicas novas vias de promoção da sua carreira profissional, é de admitir um aumento substantivo da sua contribuição para a produção científica em D.L.E., num futuro muito próximo.

Aliando-me à consciência emergente que descrevi, proponho seguidamente, na perspectiva da potenciação dos sinais de mudança que identifiquei, algumas vias exploratórias de desenvolvimento das relações entre investigação e prática docente em D.L.E., organizadas em três planos que, embora apresentados separadamente, se complementam.

1. O plano da construção do conhecimento em D.L.E..

As limitações do presente estudo poderão, em si, sugerir áreas de investigação futura. Assim, a análise do trabalho realizado por investigadores portugueses no estrangeiro e dos estudos publicados, a exploração de novas dimensões do impacto da pesquisa desenvolvida na didáctica profissional, o questionamento das formas usuais de divulgação dos estudos, projectando a sua inovação, e a criação de oportunidades efectivas de intervenção na sala de aula poderão constituir áreas a desenvolver.

2. O plano institucional.

Às instituições que promovem e divulgam a pesquisa nesta área do conhecimento (sejam elas instituições de ensino superior ou outras) caberá o importante papel de impulsionar o movimento que se desenha no sentido de uma maior articulação entre estas duas vertentes didácticas, incentivando a realização de projectos com uma dimensão clara de conexão com o terreno e criando dispositivos que assegurem um mais fácil acesso ao conhecimento didáctico que vai sendo construído, processo que, como vimos, se revelou bastante difícil neste estudo.

3. O plano da consciência individual.

Refiro-me, por último, por me parecer o mais importante, ao universo da individualidade do pensamento e da cultura profissional dos investigadores (sejam eles académicos ou professores das escolas) e dos professores que no terreno dão sentido ao saber didáctico. Será, sobretudo, a cada um deles que competirá, através das suas iniciativas pessoais, a promoção de práticas que contrariem a visão dicotómica e hierárquica dos seus papéis, pela partilha assumida da responsabilidade da construção do saber e da prática em D.L.E..

Importa, ainda, antes de finalizar a apresentação deste estudo, reflectir sobre a sua própria relação de coerência com a problemática em que se inscreve. Mesmo sem recorrer às técnicas utilizadas para análise dos trabalhos constitutivos do *corpus*, julgo ser possível reconhecer, desde logo, essas linhas de conexão na escolha da temática, que parece constituir uma primeira resposta a interesses já manifestados pela comunidade científica, e nos efeitos que poderão advir de acções de divulgação do estudo junto de investigadores e de

professores, que, dentro dessa mesma lógica de coerência, foram já planeadas. Espera-se, através delas, contribuir, para um desenvolvimento mais coordenado da pesquisa em D.L.E. e para o reforço das já referidas consciências individuais dos investigadores e dos professores, no sentido do seu alargamento progressivo a uma consciência partilhada colectivamente.

Para além disso, encarando este estudo como o início de um trajecto pessoal de investigação, previ já a sua extensão, que virá a concretizar-se na realização de um novo projecto inscrito no mesmo campo temático mas que assumirá uma natureza interventiva mais acentuada.

Finalmente, encontrei um último elo forte de relação entre este trabalho e a problemática de que se ocupou, na busca dos fundamentos da minha própria legitimidade como investigador que se inicia nos caminhos da pesquisa didáctica, estudando o trabalho de outros investigadores muito mais experientes. Iniciei o estudo, como professor do ensino básico e secundário, interessado na articulação entre o conhecimento construído em D.L.E. e a minha prática na escola, termino como docente no ensino superior, movido pelo mesmo propósito de contribuir para a convergência destas duas dimensões didácticas. Neste percurso, poderemos, porventura, identificar traços da evolução actual do entendimento global dos papéis atribuídos aos professores e aos investigadores, que, como Alarcão antecipou (cf. 1992:93-4), tenderão a formar, em conjunto, uma comunidade de *professores*, de *investigadores*, de *professores/investigadores* e de *investigadores/professores*, animada pelo projecto comum de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em L.E..

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ACEDLE, Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens de Langues Etrangères (2000). *La Recherche en Didactique des Langues en France. Manifeste pour le XXIe Siècle*. Paris (texto policopiado).
- ALARCÃO, Isabel (1989). Preparação Didáctica num Enquadramento Formativo- Investigativo. In *Inovação*, vol. 2, nº 2, p. 31-36.
- ALARCÃO, Isabel (1991). A Didáctica Curricular: Fantasmas, Sonhos, Realidades. In Martins, Isabel *et al* (ed.). *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, Isabel (1992). Investigação e Prática em Ensino/Aprendizagem de Línguas: que Convergência? In *Revue de Phonétique Appliquée*, nº 103-104, p. 91-100.
- ALARCÃO, Isabel (1994). A Didáctica Curricular na Formação de Professores. In Estrela, Albano & Ferreira, Júlia (org.) *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education AFIRSE/AIPELF.
- ALARCÃO, Isabel (1997). Contribuição da Didáctica para a Formação de Professores - Reflexões sobre o Seu Ensino. In Pimenta, Selma G. (org.). *Didáctica e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo. Cortez Editora.
- ALARCÃO, Isabel (1999). Interacções em Didáctica das Línguas. In Vieira, Flávia *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.
- ALARCÃO, Isabel & MOREIRA, António (1993). Technical Rationality and Learning by Reflecting on Action in Teacher Education: Dichotomy or Complement? In *Journal of Education for Teaching*, 19 (1), p. 31-40.

- ALARCÃO, Isabel *et al* (1994). Da Essência da Didáctica ao Ensino da Didáctica. Projecto EURECA/DL na Universidade de Aveiro. In Estrela, Albano & Ferreira, Júlia (org.) *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education AFIRSE/AIPELF.
- ALARCÃO, Isabel *et al* (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. In Hudson, Brian *et al*. *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* Vol. 2, Nº 1. Sweden. TNTEE Publications.
- ALLWRIGHT, Dick (1992). Exploratory Teaching: Bringing Research and Pedagogy Together in the Language Classroom. In *Revue de Phonétique Appliquée*, nº 103-104, p. 101-117.
- ALLWRIGHT, Dick & BAILEY, Kathleen M. (1991). *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press.
- AMOR, Emília (1994). Repensar a Didáctica. In Estrela, Albano & Ferreira, Júlia (org.) *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education AFIRSE/AIPELF.
- ANDRADE, Ana Isabel & ARAÚJO E SÁ, Maria Helena (1989). Didáctica e Formação em Didáctica. In *Inovação*, vol. 2, nº 2, p. 133-143.
- ANDRADE, Ana Isabel & ARAÚJO E SÁ, Maria Helena (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto. Edições ASA.
- ANDRADE, Ana Isabel & ARAÚJO E SÁ, Maria Helena (1996). L'Observation et L'Analyse de L'Enseignement des Langues: Problèmes Théoriques et Méthodologiques. *Colloque ACFAS*. Montréal. Université McGill.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. (1995). O Papel da Pesquisa na Articulação entre Saber e Prática Docente. In *Psicologia da Educação*, nº 1, p. 35-41.
- ARAÚJO E SÁ, Maria Helena (1999). Investigação, Formação e Ensino: Elementos para uma Definição de Espaços de Diálogos Possíveis. In Vieira, Flávia *et al* (org.) *Educação em Línguas Estrangeiras. Investigação, Formação, Ensino*. Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Methodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia - Departamento de Metodologias da Educação.

- ARAÚJO E SÁ, Maria Helena & COSTA, Nilza (2000). Transversalidades em Formação de Professores - acerca do Ensino em Didáctica Específica. In *Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes, Espaços e Tempo*. Actas do Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino (ENDIPE).
- ATIENZA, José Luís (1993). De la Teoría y de la Práctica en la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. In Mesa, Lourdes Montero & Jeremias, José M. V. (ed.) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago. Tórculo Edicións.
- AVANZINI, Guy (1978). *A Pedagogia no Século XX. História Contemporânea das Ciências Humanas*. Vol. 1. Lisboa. Moraes Editores.
- BALZAN, Newton Cesar (1998). A Pesquisa em Didáctica - Realidades e Propostas. In Candau, Vera Maria (org.). *A Didáctica em Questão*. Petrópolis. Editora Vozes.
- BANKS, James A. (1993). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In Banks, James A. & Banks, Cherry M. (ed.). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Massachusetts. Allyn and Bacon.
- BARDIN, Laurence (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- BERTRAND, Yves & HOUSSAYE, Jean (1999). *Pédagogie and Didactique: An Incestuous Relationship*. In *Instructional Science*, nº 27, p. 33-51.
- BESSE, Henri & GALISSON, Robert (1980). *Polémique en Didactique. Du Renouveau en Question*. Paris. CLE International.
- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari K. (1992). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston. Allyn and Bacon.
- BOHM, David (1997). *Wholeness and the Implicate Order*. London. Routledge.
- BOLÍVAR, Antonio B. (1993). Conocimiento de Contenido Pedagógico y Didáctica Específica. In Mesa, Lourdes Montero & Jeremias, José M. V. (ed.) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago. Tórculo Edicións.
- BOTELHO, Annette P. (1994). Uma Perspectiva Comunicativa do Ensino do Francês Língua Estrangeira. In Estrela, Albano & Ferreira, Júlia (org.) *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education AFIRSE/AIPELF.
- BUCHBERGER, Friedrich & BUCHBERGER, Irina (1999). Didaktik/Fachdidaktik as Integrative Transformation Science(-s) - a Science/Sciences of/for the Teaching Profession. In Hudson, Brian *et al.* *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* Vol. 2, Nº 1. Sweden. TNTEE Publications.

- BULLIVANT, Brian M. (1993). Culture: Its Nature and Meaning for Educators. In Banks, James A. & Banks, Cherry M. (ed). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Massachusetts. Allyn and Bacon.
- BYRAM, Michael & FLEMING, Michael (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CAMPS, Anna (1993). El Lugar de la Didáctica de la Lengua en Relación con el Desarrollo Curricular. In Mesa, Lourdes Montero & Jeremias, José M. V. (ed.) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago. Tórculo Edicions.
- CANDAU, Vera Maria (1998). Nota de Abertura. In Candau, Vera Maria (org.). *A Didáctica em Questão*. Petrópolis. Editora Vozes.
- CARDOSO, Fabíola (1999). *A Articulação entre as Práticas de Orientação de Estágio dos Orientadores de Escola e as dos Orientadores da Universidade*. Universidade de Aveiro. Tese de mestrado (não publicada.)
- CARMO, Hermano & FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Coimbra. Universidade Aberta.
- CERKEZ, Matei (1994). L'Enseignement des Langues: Concepts Fondamentaux et Principes. In Estrela, Albano & Ferreira, Júlia (org.) *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education AFIRSE/AIPELF.
- COHEN, Louis & MANION, Lawrence (1996). *Research Methods in Education*. New York. Routledge.
- CORTESÃO, Luiza & STOER, Steve R. (1997). Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural. In Stoer, S. R. (ed). *Educação, Sociedade e Culturas*. Nº 7. Porto. Edições Afrontamento.
- COSTA, Nilza *et al* (2000). Science Teachers' Awareness of Findings from Education Research. In *Research in Science and Technological Education*, vol. 18, nº 1, p. 37-44.
- COSTE, Daniel (1980). Pourquoi Apprendre des Langues Étrangères à L'École?. In Galisson, Robert (org.). *Lignes de Force du Renouveau Actuel en D.L.E.. Remembrement de la Pensée Méthodologique*. Paris. CLE International.
- COSTE, Daniel *et al* (1994). *Vingts Ans dans L'Évolution de la Didactique des Langues (1968-1988)*. Paris. HATIER/DIDIER.
- COSTE, Daniel *et al* (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Starsbourg. Conseil de l'Europe.

- DABENE, Michel (1972). "Didactique des Langues et Disciplines Fondamentales". In *Les Etudes Françaises dans le Monde*. Actes de la Rencontre de Québec. AUPELF.
- DAMÁSIO, António & DAMÁSIO, Hanna (1997). Le Cerveau et le Langage. In *Les Langues du Monde* (hors de série).
- DAMÁSIO, António (1994). *O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins. Publicações Europa-América.
- DELORS, Jacques (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Porto. Edições ASA.
- EVERTON, Tim *et al* (2000). Teachers' Perspectives on Educational Research: Knowledge and Context. In *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, vol. 26, n° 2, p. 167-182.
- FERNANDES, Isabel Sandra (1999). Investigação-Acção: Uma Postura Reflexiva Face às Encruzilhadas do Ensino/Aprendizagem da Língua Estrangeira. In Vieira, Flávia *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.
- GALISSON, Robert (1980). Préambule. In Galisson, R. (org.). *Lignes de Force du Renouveau Actuel en D.L.E.. Remembrement de la Pensée Méthodologique*. Paris. CLE International.
- GALISSON, Robert (1982a). Plaidoyer pour une Réhabilitation de la Pédagogie en D.L.E.. In Galisson, Robert *et al* (org.). *D'Autres Voies pour la Didactique des Langues Etrangères*. Paris. Hatier Crédif.
- GALISSON, Robert (1982b). Un Autre Ailleurs à Prospector pour la Recherche en D.L.E.: le Lieu d'où Elle Part. In Galisson, Robert *et al* (org.). *D'Autres Voies pour la Didactique des Langues Etrangères*. Paris. Hatier Crédif.
- GALISSON, Robert (1998). Les Concepts Fondateurs de la Didactologie Sont-Ils des Passeurs de Guè Legitimes? In *Referências-Ressources*, n°11, p. 6-15.
- GIDDENS, Anthony (1998). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras. Celta Editora.
- GRIFFITHS, Morwenna & TANN, Sarah (1992). Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories. In *Journal of Education for Teaching*. 18 (1), 69-84.
- GUBA, Egon & LINCOLN, Yvonna (1988). Naturalistic and rationalistic enquiry. In Keeves, J. (ed.) *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Pergamon Press. Oxford.

- GUBA, Egon & LINCOLN, Yvonna (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna (ed.) *Handbook of Qualitative Research*. London. Sage Publications.
- HARTNACK, Vicky (1999). Ten Year Further Down the Line in English Language Didactics at the FLUL: What Does the Future Hold? In Vieira, Flávia *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.
- HAVE, Paulten (1999). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London. SAGE Publications.
- HELLGREN, Paul (1994). What Is the Epistemological Identity of Subject-Specific Didactics in Finland? In Mesa, Lourdes Montero & Jeremias, José M. V. (ed.) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago. Tórculo Edicions.
- HORGAN, John (1996). *The End of Science. Facing the Limits of Knowledge in the Twilight of the Scientific Age*. New York. HELIX BOOKS, Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- IMSEN, Gunn (1999). Reflection as a Bridging Concept between Normative and Descriptive Approaches to Didactics. In Hudson, Brian *et al*. *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* Vol. 2, Nº 1. Sweden. TNTEE Publications.
- JANDT, Fred (1998). *Intercultural Communication: an Introduction*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- KANSANEN, Pertti (1999). The *Deutsche Didaktik* and the American Research on Teaching. In Hudson, Brian *et al*. *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* Vol. 2, Nº 1. Sweden. TNTEE Publications.
- KANSANEN, Pertti & MERI, Matti (1999). The Didactic Relation in the Teaching-Studying-Learning Process. In Hudson, Brian *et al*. *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* Vol. 2, Nº 1. Sweden. TNTEE Publications.
- LINCOLN, Yvonna (1985). *Organizational Theory and Inquiry*. USA. SAGE Publications.
- LOURENÇO, Clara A. Santos Moura (1991). Didáctica, Didácticas, Ciências da Educação. In Martins, Isabel *et al* (ed.). *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Universidade de Aveiro.
- LUDKE, Menga (1998). Novos Enfoques da Pesquisa em Didáctica. In Candau, Vera Maria (org.). *A Didáctica em Questão*. Petrópolis. Editora Vozes.

- MATALON, Benjamin (1996). *La Construction de la Science. De l'Épistémologie à la Sociologie de la Connaissance Scientifique*. Lausanne. Delachaux et Niestlé.
- McCORMICK, Robert & JAMES, Mary (1989). *Evaluación del Curriculum en los Centros Escolares*. Madrid. Ediciones Morata, S.L..
- MIALARET, Gaston (1994). Didactique et Sciences de l'éducation. In Estrela, Albano & Ferreira, Júlia (org.) *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education AFIRSE/AIPELF.
- MILES, Matthew B. & Huberman, A. Michael (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. California. SAGE Publications.
- MODERNO, António dos Santos (1991). A Didáctica Face à Evolução dos Media. In Martins, Isabel *et al* (ed.). *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Universidade de Aveiro.
- MOREIRA, Maria Alfredo (1996). *A Investigação- Acção na Formação Reflexiva do Professor-Estagiário de Inglês*. Universidade de Aveiro. Tese de mestrado (não publicada.)
- MOREIRA, Maria Alfredo (1999). A Investigação-Acção na Supervisão de Professores de Língua: Potencialidades e Constrangimentos. In Vieira, Flávia *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.
- MOREIRA, Maria Alfredo *et al* (1999). Pre-Service Teacher Development Through Action Research. Reflective Teacher Education, Action Research and Educational Change. In *The Language Teacher*, vol. 23, nº 12, p. 15-18.
- MORIN, Edgar (1999). *A Cabeça Bem-Feita. Repensar a Reforma Reformar o Pensamento*. Rio de Janeiro. Bertand Brasil.
- MORTIMORE, Peter (2000). Does Educational Research Matter? In *British Educational Research Journal*, vol. 26, nº 1, p. 5-24.
- NEWMAN, Isadore & BENZ, Carolyn R. (1998). *Qualitative-Quantitative Research Methodology. Exploring the Interactive Continuum*. Carbondale. Southern Illinois University Press.
- NISSILA, Sade P. (1998). Raising Cultural Awareness Among Foreign Language Teacher Trainees. In Byram, Michael & Zarate, Geneviève (ed). *The Sociocultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg. Council of Europe Publishing.

- PARDAL, Luís & CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto. Areal Editores.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1989). O Instituto de Inovação Educacional e a Organização da Comunidade Científico-Educacional Portuguesa. In *Inovação*, vol. 2, nº 2, p. 31-36.
- PIMENTA, Selma G. (1997). Para uma Re-Significação da Didáctica - Ciências da Educação, Pedagogia e Didáctica (uma Revisão Conceitual e uma Síntese Provisória). In Pimenta, Selma (org.). *Didáctica e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo. Cortez Editora.
- PUREN, Christian (1999). Comment Théoriser sa Pratique (la Formation des Questions). In Galisson, Robert & Puren, Christian. *La Formation en Questions*. Liège. CLE International.
- RODRIGUES, Maria Ângela (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento (não publicada).
- SÁ-CHAVES, Idália (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento (não publicada).
- SANTOS, Carlos Alberto (1998). Pressupostos Teóricos da Didáctica. In Candau, Vera Maria (org.). *A Didáctica em Questão*. Petrópolis. Editora Vozes.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1995). A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. *Actas do VII Congresso Brasileiro de Sociologia*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1999). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto. Edições Afrontamento. (1ª edição, 1987).
- SCHEFFLER, Israel (1997). *Symbolic Worlds: Art, Science, Language, Ritual*. New York. Cambridge University Press.
- SEEL, Helmut (1999). "Allgemeine Didaktik" ("General Didactics") and "Fachdidaktik" ("Subject Didactics"). In Hudson, Brian *et al.* *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* Vol. 2, Nº 1. Sweden. TNTEE Publications.
- SEEL, Helmut (1999b). Didaktik as the Professional Science of Teachers. In Hudson, Brian *et al.* *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* Vol. 2, Nº 1. Sweden. TNTEE Publications.
- SELIGER, Herbert W. & SHOHANY, Elana (1990). *Second Language Research Methods*. New York. Oxford University Press.

- SEQUEIRA, Fátima (1994). Didáctica e Formação de Professores. In Estrela, Albano & Ferreira, Júlia (org.) *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education AFIRSE/AIPELF.
- SILVERMAN, David (1994). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London. SAGE Publications.
- TAVARES, Clara Ferrão *et al* (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico Língua Estrangeira*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- TAVARES, Clara Ferrão *et al* (2000). *Texto de Apresentação da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas*. (Texto policopiado).
- TORRE, Manuel Gomes da (1991). Sinais de (Mais Uma) Mudança no Ensino das Línguas Vivas Estrangeiras. In Martins, Isabel *et al* (ed.). *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Universidade de Aveiro.
- TORRE, Manuel Gomes da (1999). Palavras de Abertura da Mesa Redonda Investigação, Formação e Ensino: Diálogos (Im)Possíveis? In Vieira, Flávia *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.
- TUFTE, Edward R. (1986). Designing Statistical Presentations. In *Social Science*, 71 (1), p. 75-80.
- TRIPP, David H. (1989). Collaborative Research: Definitions and an Educational Agenda. In Wodlinger, Michael G. (ed.). *Collaborative Action Research in Canadian Teacher Education*. Nissiping University College. Faculty of Education.
- WELLS, Gordon (1981). Describing Children's Linguistic Development at Home and at School. In Aldeman, Clem (ed.) *Uttering, Muttering - Collective, Using and Reporting Talk for Social and Educational Research*. London. Grant McIntyre Ltd.
- VEIGA, M. Luísa (1991). Didáctica: da Concepção às Correntes que a Integram. In Martins, Isabel *et al* (ed.). *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Universidade de Aveiro.
- VIEIRA, Flávia (1992). A Relação Investigador-Professor no Contexto da Investigação Educacional. In *Supervisão e Formação de Professores*. Cadernos CIDINE, nº 1, p. 23-31.

VIEIRA, Flávia (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

VIEIRA, Flávia (1999a). Apresentação. In Vieira, Flávia *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.

VIEIRA, Flávia (1999b). A Investigação-Accção na Formação Reflexiva de Professores para o Desenvolvimento da Autonomia dos Alunos: Alguns Dilemas. In Vieira, Flávia *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.

ANEXOS

ÍNDICE

ANEXO I - Lista dos trabalhos constitutivos do <i>Corpus</i>	3
ANEXO II - Instrumento para redução dos dados (análise documental).....	11
ANEXO III - Resultado da análise documental.....	15
ANEXO IV - Resultado da análise categorial (1ª fase da análise do conteúdo da grelha).....	45
ANEXO V - Guião de entrevista.....	77
ANEXO VI - Transcrição das entrevistas.....(apresentado em disquete)	
ANEXO VII - Resultado da análise categorial (primeira fase da análise do conteúdo das entrevistas transcritas).....	83

LISTA DOS TRABALHOS CONSTITUTIVOS DO *CORPUS*

Critério de organização dos dados de identificação dos trabalhos de investigação constantes da lista:

autor (data). *título* - tipo de prova académica a que corresponde o trabalho. (A.E.I.)

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

- Sousa, Maria de Lurdes Ferreira Cabral de (1994). *The Relation Between Metalinguistic Awareness and Reading in the Native and in the Foreign Language* - tese de doutoramento. (D.I.L.E.)

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

- Andrade, Ana Isabel de Oliveira (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna* - tese de doutoramento. (D.F.L.E.)
- Babo, Maria Ausenda Mendonça Monteiro (1988). *Comportamentos Verbais na Aula de Francês Língua Estrangeira* - tese de mestrado. (D.F.L.E.)

- Cardoso, Maria Ivone Osório (1989). *A Análise do Erro e a Realidade Social* - tese de mestrado. (D.I.L.E.)
- Ferreira, Ana Maria Saldanha Dias (1986). *Estudo dos Verbos de Movimento Aller-Venir dentro de um Quadro de Pedagogia Integrada* - tese de mestrado. (D.F.L.E.)
- Fonseca, Susana Cristina Santos Fidalgo da (1990). *Da Problemática do EFL: o Ensino/Aprendizagem de Contrastes Verbais no Âmbito do Passado* - tese de mestrado. (D.I.L.E.)
- Lopes, Dalila Maria Cerqueira Pereira da Silva (1989). *Criatividade Linguística e Discursiva na Escrita em Língua Estrangeira* - tese de mestrado. (D.I.L.E.)
- Lopes, Maria Adelaide Gomes (1987). *A Migração e a Aprendizagem da Língua Francesa em Meio Institucional Português Vista através da Análise do Erro* - tese de mestrado. (D.F.L.E.)
- Loureiro, Maria José de Miranda Nazaré (1994). *Aprendizagem Colaborativa Mediatizada por Computador: Actividades de Leitura e Escrita na Disciplina de Francês Língua Estrangeira* - tese de mestrado. (D.F.L.E.)
- Machado, Maria Alzira de Moura Pires (1990). *Abordagem Linguístico-Pedagógica do Texto Literário Narrativo em Língua Estrangeira* - tese de mestrado. (D.I.L.E.)
- Miranda, António José Ribeiro (1996). *O Lugar da Língua Materna na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Reflexões Linguísticas sobre o Contacto de duas Línguas Vizinhas: o Português e o Francês* - tese de doutoramento. (D.F.L.E.)
- Moreira, António Augusto de Freitas Gonçalves (1988). *Coesão Conjuntiva Adversativa; Problemas de Compreensão em Língua Materna e em Língua Estrangeira* - tese de mestrado. (D.I.L.E.)

- Moreira, Gertrudes Gonçalves (1987). *Estratégias de Tratamento das Frases Relativas: Aquisição do Francês Língua Estrangeira em Situação Escolar* - tese de mestrado. (D.F.L.E.)
- Mota, Eduarda Maria Ferreira da (1990). *Da Tradução: a Problemática da Competência Retórica e da Aceitabilidade* - tese de mestrado. (D.I.L.E.)
- Oliveira, Ana Maria Rosa Oliveira Henriques (1988). *O Documento Autêntico: sua Utilização no Ensino/Aprendizagem de uma Noção Gramatical em F. L. E.* - tese de mestrado. (D.F.L.E.)
- Rocha, Francisco Mário da (1990). *Estudo da Influência do Conhecimento Prévio de Alunos Portugueses na Compreensão de um Texto em Língua Inglesa* - tese de mestrado. (D.I.L.E.)
- Sá, Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e (1996). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Contributos para o Estudo das Atividades Dialógicas de Adaptação Verbal* - tese de doutoramento. (D.F.L.E.)
- Silva, Cristina Maria Ferreira Pinto da (1990). *Inglês para Fins Específicos: a Problemática do Curso Superior Aduaneiro* - tese de mestrado. (D.I.L.E.)
- Sousa, Maria Teresa Salvado de (1987). *O Conceito da Interdisciplinaridade: sua Penetração nos Programas de Formação de Professores e Alunos de Francês do Ensino Secundário Unificado* - tese de mestrado. (D.F.L.E.)
- Vieira, Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira (1988). *Interação Verbal e Negociação do Saber na Aula de Língua Estrangeira* - tese de mestrado. (D.I.L.E.)

UNIVERSIDADE DO MINHO

- Salema, Maria José da Gama Lobo (1993). *A Didáctica das Línguas Vivas e o Ensino do Francês nos Liceus Portugueses na Viragem do Século: o Período de 1894 a 1910* - tese de doutoramento. (D.F.L.E.)
- Vieira, Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira (1996). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira. Uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar* - tese de doutoramento. (D.I.L.E.)

UNIVERSIDADE DO PORTO

- Torre, Manuel Gomes da (1985). *Uma Análise de Erros: Contribuição para o Ensino da Língua Inglesa em Portugal* - tese de doutoramento. (D.I.L.E.)

UNIVERSIDADE DE LISBOA

- Basílio, Maria Cecília Coelho Gomes da Silva (1990). *A Língua Materna como Factor de Relevante Importância na Aprendizagem e na Utilização de uma Língua Estrangeira: uma Aplicação da Teoria do Funcionamento da Língua de M. A. K. Halliday* - tese de mestrado. (D.I.L.E.)
- Silva, Alberto Augusto Gaspar de Oliveira e (1989). *Ensino de Estratégias Metacognitivas Aplicadas à Compreensão da Leitura: uma Intervenção no Ensino do Inglês* - tese de mestrado. (D.I.L.E.)

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

- Afonso, Clarisse da Conceição Alves e Costa (1996). *Landeskunde e o Ensino do Alemão como Língua Estrangeira* - tese de mestrado. (D.A.L.E.)
- Antunes, Maria Helena Betencourt (1995). *A Negação em Manual de Português para Estrangeiros* - tese de mestrado. (D.P.L.E.)

INSTRUMENTO PARA REDUÇÃO DOS DADOS (ANÁLISE DOCUMENTAL)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título e data:

(codificação atribuída)

Tipo de prova académica:

Contexto institucional de apresentação:

Autor:

Orientador(es):

PRÉ-CATEGORIAS

					7 - Impacto		
1 - Outras instituições de ensino envolvidas	2 - Objecto de Estudo	3 - Objectivos	4 - Metodologia	5 - Resultados	6 - Relação com a didáctica profissional	A - no desenvolvimento profissional dos investigadores	B - no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos

RESULTADO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Codificação individual atribuída (canto superior direito): I, II, III, ...

Leitura das categorias pré-definidas na grelha:

1. Outras instituições de ensino envolvidas.

2. Objecto de estudo.

3. Objectivos.

4. Metodologia.

5. Resultados.

6. Relação com a didáctica profissional.

7. Impacto

A - no desenvolvimento profissional dos investigadores;

B - no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

Título e Data: *The Relation Between Metalinguistic Awareness and Reading in the Native and in the Foreign Language.* (1994)

(I)

Tipo de prova académica: Doutoramento

Contexto institucional de apresentação: Universidade dos Açores

Autor: Maria de Lurdes Ferreira Cabral de Sousa

Orientador(es): Prof. Doutora Paula Menyuk e Prof. Doutora Inês Sim-Sim

		7					
1	2	3	4	5	6	A	B
Escola Secundária Antenor Quental e Escola Secundária Laranjeiras Ponta Delgada.	Relação entre consciência metalinguística e a leitura em LM e LE.	Contribuir para a clarificação do papel da competência metalinguística no desenvolvimento da competência de leitura em LM e em LE. Compreender a relação entre factores individuais de sexo, idade e condição sócio-económica, a competência metalinguística e a leitura em LM e LE.	Estudo de natureza exploratória.	Das quatro hipóteses levantadas, confirmaram-se a 2ª e a 3ª. a aptidão de leitura está directamente relacionada com a consciência metalinguística em LM; a compreensão da leitura em LE está directamente relacionada com a consciência metalinguística em LE. As 1ª e 4ª hipóteses não foram totalmente confirmadas tal como inicialmente formuladas. No entanto, os resultados permitiram inferir que: .existe uma relação entre a consciência metalinguística do sujeito em PLM e a sua consciência metalinguística em ILE; .consciência metalinguística, aptidão de leitura em LM e compreensão da leitura em LE estão directamente relacionadas com variáveis como idade, sexo e condição sócio-económica.	Investigação não-participativa, envolvendo o investigador (académico) e professores nas escolas, sem participação na investigação. Os resultados esperados, anunciados na introdução, contemplam a prática dos professores, especificamente dos professores dos Açores. No capítulo das conclusões, é incluída uma secção especialmente dedicada às implicações do estudo na prática dos professores e são feitas sugestões de natureza pedagógico-didáctica, dirigidas, em particular aos professores açoreanos.	Não existem referências explícitas.	Não existem referências explícitas.

Título e Data: *Processos de Interação Verbal em Aula de FLE. Funções e Modalidades de Recurso ao PLM.* (1997)

(II)

Tipo de prova académica: Doutoramento

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Ana Isabel de Oliveira Andrade

Orientador(es): Prof. Doutor Daniel Gaonac'h e Prof. Doutor Carlos Alberto Agapito Galaricha

	2	3	4	5	6	7	
3 escolas da região de Aveiro.	Formas de recurso ao PLM na comunicação verbal em aula de FLE.	Contribuir para as condições de aprendizagem institucional do FLE. Descrever e interpretar a linguagem ou a interação que se constrói em sala de aula, quando está em causa o recurso ao PLM. Perceber como utilizam os aprendentes escolares portugueses a sua LM para aprenderem o FLE e com que intencionalidades pedagógico-didáticas os professores usam a primeira língua dos seus interlocutores. Explorar as potencialidades do recurso à LM. ¹	Metodologia qualitativa, abordagem naturalística e etnometodológica. Perspectiva interpretativa.	O processo de substituição de uma língua por outra é real e frequente. A comunicação em aula de FLE assume um carácter bilingue. O PLM surge por responsabilidade quase exclusiva do professor. O professor controla qualitativa e quantitativamente o discurso. Os comportamentos bilingues do professor resultam em comportamentos semelhantes por parte dos alunos. A língua materna alimenta a coesão relacional do grupo-turma e intensifica o carácter metaco-municativo e metacognitivo da aula de LE, através da evidência de formas de desenvolvimento da competência de aprendizagem, bem como da competência comunicativo-didáctica do professor de LE.	Investigação cooperativa, envolvendo o investigador (académico) e professores nas escolas, que responderam a entrevistas e inquéritos, permitindo a observação das suas aulas e validaram documentos síntese do seu desempenho em sala de aula, observado pela autora. Defende-se a reformulação das práticas dos professores, através de um trabalho de consciencialização, descrição e interpretação das práticas já existentes. Um capítulo é dedicado a propostas didáticas concretas no âmbito do recurso à LM em aula de LE.	A Não existem referências explícitas.	B Não existem referências explícitas.

¹ A investigação compreende objectivos com enfoque na formação de professores, que não foram transcritos por não se enquadrarem no campo do presente estudo.

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Maria Ausenda Mendonça Monteiro Babo

Orientador(es): Prof. Doutora Maria de Fátima Sequeira

1	2	3	4	5	6	A	B
3 escolas Preparatórias da cidade do Porto.	Interação verbal em aula de FLE. O discurso em FLE como instrumento de transmissão de um conteúdo específico - o discurso em FLE.	Descrever e analisar a natureza e estruturação da comunicação que tem lugar na aula de LE, à luz dos condicionalismos linguísticos e sociológicos que sobre esta pesam. Obter um conhecimento fundamentado das suas implicações sobre a aprendizagem da LE.	Não é explicitado o tipo de metodologia. Descrevem-se os procedimentos metodológicos. Ex: observação e análise dos comportamentos verbais do professor e dos alunos.	A aula de LE assenta em parâmetros distintos dos de instâncias comunicativas da vida "corrente". A aula de LE, assente em relações hierárquicas, é uma instância altamente dissimétrica: o professor detém o saber e o poder. Os discursos produzidos em aula de LE assentam, sobretudo, sobre o código, evidenciando a sua natureza metalinguística. Os actuais referentes teóricos em didáctica não foram assumidos pelos professores. É desejável que estes desenvolvam reflexão sobre a sua prática.	Investigação cooptada-1, envolvendo o investigador (académico) e professores nas escolas que consentiram na observação e gravação das suas aulas em fita magnética, por parte da investigadora. O enfoque na didáctica profissional está presente ao nível das recomendações sobre opções metodológicas e pedagógicas em sala de aula e na expressão da necessidade de uma actuação reflectida e reflexiva em tal instância comunicativa.	Não existem referências explícitas.	Não existem referências explícitas.

Título e Data: *A Análise do Erro e a Realidade Social*. (1989)

(IV)

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Maria Ivone Osório Cardoso

Orientador(es): Prof. Doutor Carlos Alberto Galaricha

		7													
		A	B												
1	Escolas Preparatórias de Gervide (V.N. Gaia), Leonardo e Coimbra Francisco Torrinha (Porto).	2	Influência do PLM na aprendizagem do ILE, vistas através da análise do erro.	3	Identificar a existência e o grau de alguns fenómenos de interferência ou outros, entre os sistemas do PLM e do ILE num contexto formal de aprendizagem, ao nível morfo-lexical de análise linguística para a iniciação.	4	Não é explicitado o tipo de metodologia. Descrevem-se os procedimentos metodológicos. Ex: aplicação de <i>cloze tests</i> a alunos e de inquéritos a pais e professores; análise de erro; tratamento estatístico.	5	Os erros dominantes são os de natureza intralingual (84%) em detrimento dos erros de natureza interlingual (16%). O ensino poderá elevar a precisão mas não é certo que altere o programa interno (<i>built-in-syllabus</i>) de cada aprendiz. A teoria do hábito não tem muito significado - a aprendizagem é um processo de construção criativa. Os professores dominam a comunicação através do controle das respostas dos alunos. A prática repetida dos itens gramaticais não conduz à aprendizagem. O objectivo da correcção gramatical no discurso dos aprendizes é irrealista. Valoriza-se o cumprimento rigoroso de um programa, com prejuízo dos interesses e capacidades dos aprendizes. O recurso constante a um vocabulário limitado à prática de estruturas gramaticais deixa os aprendizes com a impressão de que estão sempre a realizar a mesma actividade.	6	Investigação cooptada-1, envolvendo o investigador, (professor em contexto académico) e professores nas escolas que responderam a inquéritos e que executaram, em sala de aula, tarefas solicitadas pela investigadora. São apresentadas perspectivas de remediação de erros e sugestões didácticas numa secção específica. Outra secção sugere estratégias de aprendizagem.	A	Não existem referências explícitas.	B	Não existem referências explícitas.

Título e Data: *Estudo dos Verbos de Movimento - Aller/Venir - Dentro de um Quadro de Pedagogia Integrada.* (1986)

(V)

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Ana Maria Saldanha Dias Ferreira

Orientador(es): Prof. Doutora Louise Dabène

		7					
		A	B				
1	Várias escolas secundárias do país - 1ª parte do estudo; Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto - 2ª parte.	2	3	4	5	6	7
	A pedagogia integrada LM/LE - aprendizagem dos verbos de movimento "aller" e "venir".	Verificar, à luz da teoria da enunciação, o papel do PLM em relação à aprendizagem em francês dos verbos de movimento "aller/venir", a alunos de iniciação em FLE.	Método quasi-experimental.	Embora limitada à população de sujeitos envolvidos, foi confirmada a seguinte hipótese: a tomada de consciência das operações enunciativas que presidem à escolha de um verbo deictico ligado às coordenadas espaciais, na ocorrência a um verbo de deslocamento orientado, por parte do aluno em LM é de natureza a facilitar esta mesma tomada de consciência em relação a uma LE.	Investigação cooptada-1, envolvendo o investigador, (académico) e professores nas escolas que elaboraram e corrigiram testes aplicados aos alunos, solicitados pela investigadora. Preconizam-se vantagens para o ensino das línguas, decorrentes do eventual alargamento futuro da análise proposta. Recomenda-se a coordenação, negociação e integração das pedagogias da LM e das diferentes línguas estrangeiras.	Não existem referências explícitas.	Breve alusão, no capítulo das conclusões, a um processo de indagação junto dos professores e alunos envolvidos no estudo, no qual se leu a afirmação de vantagens sentidas pela participação na experiência.

Título e Data: *Da Problemática do EFL. O Ensino/Aprendizagem de Contrastes Verbais no Âmbito do Passado. "Simple Past"/"Present Perfect" - Pretérito Perfeito Simples/Pretérito Perfeito Composto/Pretérito Imperfeito.* (1990) **(VI)**

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Susana Cristina Santos Fidalgo da Fonseca

Orientador(es): Prof. Doutor Carlos Alberto Galaricha

					7	
					A	B
1	2	3	4	5	6	
Escola Superior de Educação de Viseu.	O ensino e a aprendizagem da gramática - a questão verbal (o contraste "Simple Past"/ "Present Perfect").	Partindo do pressuposto geral de que a LM interfere no processo de aprendizagem da LE, proceder a uma análise contrastiva entre formas verbais de passado em Inglês e em Português, que permitam formular hipóteses a verificar experimentalmente. Verificar se a aquisição do contraste verbal objecto deste estudo sofre evolução durante o percurso de aprendizagem de ILE.	Análise contrastiva. Análise experimental.	Os principais problemas estão na passagem da LM para a LE e não no processo inverso, uma vez que o primeiro implica a opção entre duas formas verbais inglesas possíveis para traduzir uma única forma verbal portuguesa. Os erros ocorrem com maior frequência nos contextos em que o tempo verbal em ILE não tem correspondência directa, nem formal nem semântica, em LM. A hipótese de que o aluno revela maior facilidade no uso do <i>Simple Past</i> e evita a utilização do <i>Present Perfect</i> foi confirmada. O número de erros cometidos pelos alunos no que se refere à aquisição e utilização do contraste verbal em causa aumenta progressivamente à medida que os alunos avançam na aprendizagem de ILE.	Investigação não participativa, envolvendo apenas o investigador (académico). Afirma-se o propósito de conduzir um estudo que leve a uma melhor percepção e compreensão das dificuldades existentes nesta área, possibilitando a futuros investigadores a definição de técnicas de remediação dos problemas levantados. Recomendações sobre tipologia de exercícios a adoptar, prioridades de conteúdos e opções metodológicas.	Não existem referências explícitas.

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Dalila Maria Cerqueira Pereira da Silva Lopes

Orientador(es): Prof. Doutor Carlos Alberto Agapito Galaricha

1	2	3	4	5	6	7
Liceu de Espinho Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP).	Criatividade escrita em LE.	Relacionar a estratégia de transcrições e paráfrases com os resultados da avaliação da Estrutura Retórica dos produtos ² .	Estudo analítico e descritivo. Investigação correção lateral.	Na maioria dos casos, baixa criatividade linguística está associada a baixa criatividade discursiva, mas nem sempre. Também não se pode afirmar que a estratégia de transcrições e paráfrases leve inevitavelmente a produtos com deficiente estrutura retórica. Comprova-se que existe um tipo de criatividade de a cada nível de organização linguística mas não se prova que a falta de criatividade a um nível seja compensada noutro. A estratégia de transcrições e paráfrases é condenável, quando usada como expediente para produzir texto mais rapidamente, mas não o é, quando o aluno, tendo uma concepção própria do que pretende escrever, recorrer a ela por proporcionar o modo mais correcto de exprimir determinada ideia. Nos aspectos discursivos, observou-se uma tendência para sobrecarga excessiva de funções do tipo afirmativo e avaliativo.	Investigação cooptada-1, envolvendo o investigador, (académico) e professores nas escolas que executaram tarefas, em sala de aula, solicitadas pela investigadora. Espera-se que o estudo contribua para a compreensão das estratégias de escrita dos alunos e para a adopção de adequadas estratégias de ensino da escrita em LE. Uma parte do capítulo das conclusões é dedicada a recomendações didácticas.	<p>A</p> <p>Refere-se que as conclusões do trabalho resultaram numa melhoria compreensão da temática e no desenvolvimento de ideias para procedimento didáctico.</p> <p>B</p> <p>Não existem referências explícitas.</p>

² A investigadora apresenta seis objectivos específicos de investigação, mas destaca este como principal. Por razões que se prendem com os já descritos critérios de redução de dados (cf. III. 2.2.), foi aqui considerado, apenas, este último.

Título e Data: *A Emigração e a Aprendizagem da Língua Francesa em Meio Institucional Português Vista através da Análise do Erro.* (1987)

(VIII)

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Maria Adelaide Gomes Lopes

Orientador(es): Prof. Doutora Louise Dabène

		7													
		A		B											
1	Uma escola secundária da Guarda.	2	Funcionamento e sistematização da LE aprendida em meio natural (França) e meio institucional (Portugal), por alunos filhos de emigrantes: uma análise de erros.	3	Compreender os mecanismos de percepção, compreensão, produção e armazenamento que decorrem da actividade cognitiva de aprendizagem da LE.	4	Não é explicitado o tipo de metodologia. São descritos os procedimentos metodológicos. Ex: abordagem psico-linguística da análise do erro a partir de provas escritas.	5	Não é a LM a fonte primeira e principal dos erros. Realça-se o papel activo do "stock" acumulado em LM e que poderá estar na base das estratégias de aprendizagem em LE. Confirma-se a aplicação de estratégias universais de aprendizagem por parte dos alunos. Os processos de selecção dos sistemas linguísticos individuais não são unilaterais e uniformes, demonstrando a grande complexidade do fenómeno de aquisição. A aprendizagem tem um carácter progressivo.	6	Investigação cooperativa, envolvendo o investigador, (académico) e um professor que aplicou, aos seus alunos, provas sugeridas pela investigadora. O capítulo das conclusões é inteiramente dirigido a propostas didácticas e pedagógicas.	A	Não existem referências explícitas.	B	Não existem referências explícitas.

Título e Data: *Aprendizagem Colaborativa Mediatizada por Computador. Actividades de Leitura e Escrita na Disciplina de Francês Língua Estrangeira. (1994) (IX)*

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Maria José de Miranda Nazaré Loureiro

Orientador(es): Prof. Doutor Paulo Maria Bastos da Silva Dias e Prof. Doutor António dos Santos Moderno

		7					
		A		B			
1	Escola Secundária de Anadia.	2	3	4	5	6	7
	Efeitos do uso de programas informáticos nas trocas verbais dos alunos, em situação de aprendizagem colaborativa da leitura e da escrita, em Francês Língua Estrangeira.	Determinar em que medida a utilização do suporte informático em colaboração incremental a interacção intragrupal, facilita a compreensão de textos e promove o gosto pela escrita. Testar a eficácia da colaboração mediatizada por computador na motivação para a tarefa a realizar. Determinar o nível de realização das tarefas.	Estudo experimental. Investigação de tipo qualitativo, com recurso a dados quantitativos.	A utilização do computador é particularmente profícua em actividades de leitura, escrita e reescrita. Em presença do suporte informático, os alunos focalizam a sua atenção, mais intensamente, no trabalho. Tornam-se mais atentos e motivados, dispõem-se activamente para a tarefa e executam-na com mais cuidado e minúcia. A interacção entre os aprendentes é mais rica e as relações mais afáveis e amistosas.	A utilização do computador, (professor em contexto académico) e professores que funcionaram como juizes de uma planificação de unidade, como júri de correcção de testes e apreciaram o material de apoio utilizado.	Investigação cooptada-1, envolvendo o investigador, (professor em contexto académico) e professores que funcionaram como juizes de uma planificação de unidade, como júri de correcção de testes e apreciaram o material de apoio utilizado.	Investigação cooptada-1, envolvendo o investigador, (professor em contexto académico) e professores que funcionaram como juizes de uma planificação de unidade, como júri de correcção de testes e apreciaram o material de apoio utilizado.
							Não existem referências explícitas.
							Não existem referências explícitas.

Título e Data: *Abordagem Linguístico-Pedagógica do Texto Literário Narrativo em Língua Estrangeira*. (1990)

(X)

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de realização: Universidade de Aveiro

Autor: Maria Alzira de Moura Pires Machado

Orientador(es): Prof. Doutora Isabel Alarcão

1	2	3	4	5	6	7	
Uma escola secundária.	Abordagem da obra literária numa perspectiva linguístico-pedagógica.	Conhecer o autor implícito no texto e o seu potencial leitor representado pelo aluno-leitor do ensino secundário. Conhecer e preparar o aluno leitor como receptor, intérprete e criador da obra literária de ficção.	Não é explicitado o tipo de metodologia. Descrevem-se os procedimentos metodológicos. Ex. Análise do texto narrativo, com base em modelos e instrumentos pré-estabelecidos. Análise comparativa fundamentada no processo relacional entre a escrita e a leitura, o autor e o leitor. Aplicação de uma ficha de prospeção dos interesses dos alunos e criação de módulos de pedagógicos de hetero-análise.	Nas hetero-análises, os alunos evidenciaram o reconhecimento de um plano organizado que traduz a intencionalidade do autor. Os alunos têm tendência para produzir textos menos coesos referenciados a contextos externos. As análises manifestam outras formas de ligação preferencial ao ambiente contextual externa como o uso da primeira pessoa que se substitui, frequentemente, ao tópico e subtópico internos ao texto.	Investigação cooptada-1, envolvendo o investigador, (professor em contexto académico) e professores que participam num projecto de sensibilização à leitura do texto literário. O projecto compreende uma proposta pedagógica, concretizada num "Projecto de Estimulação e Acompanhamento da Leitura no Âmbito dos Anos Terminais do Ensino Secundário". Propõe-se o desenvolvimento da pesquisa para apoio à formação de professores e acompanhamento e estimulação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.	A Não existem referências explícitas.	B Não existem referências explícitas.

Título e Data: *Coesão Conjuntiva Adversativa Problemas de Compreensão em Língua Materna e em Língua Estrangeira.* (1988)

(XI)

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira

Orientador(es): Prof. Doutora Isabel Alarcão

		7					
		A	B				
1	Escola Secundária N° 1 de Aveiro.	2	3	4	5	6	7
	Compreensão das junções no contacto do PLM com o ILE, no processo de leitura.	Determinar se os alunos portugueses interpretam as relações conjuntivas adversativas de modo diferente ou semelhante, consoante a leitura de frases contextualizadas onde estas se inserem seja efectuada em LM (Português) ou LE (Inglês). Determinar se as diferenças eventualmente encontradas, nomeadamente no que diz respeito à LE, são atribuíveis à situação escolar de origem dos sujeitos.	Estudo experimental.	Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a compreensão em LM e em LE. A proveniência escolar dos sujeitos envolvidos no estudo não é estatisticamente diferenciadora dos grupos. Há actividades de implementação possível em sala de aula que poderão fornecer aos alunos uma maior flexibilidade lexical, semântica e estrutural, nomeadamente na interpretação de frases como as que constituíram preocupação deste estudo. Os conectores conjuntivos deverão ser distribuídos mais equitativamente ao longo dos programas de inglês. As actividades didácticas deverão privilegiar a dimensão semântica do texto, a compreensão da leitura contextualizada e fundamentar-se na activação dos conhecimentos prévios dos alunos.	Investigação não-participativa, envolvendo o investigador (académico) e professores numa escola, sem participação na investigação. Um dos objectivos do estudo tem o seu enfoque nas recomendações didácticas. Uma secção do capítulo das conclusões é dedicada a sugestões didácticas.	Não existem referências explícitas.	Não existem referências explícitas.

Título e Data: *Estratégias de Tratamento das Frases Relativas Aquisição do Francês Língua Estrangeira em Situação Escolar.* (1987)

(XII)

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Gertrudes Gonçalves Moreira

Orientador(es): Prof. Doutor Armando Jorge Alves de Oliveira

	7	
	A	B
1 Escola Preparatória Sá Couto, Escola Secundária Manuel Gomes de Almeida, Escola Secundária Manuel Laranjeira - Espinho.	2 O tratamento das frases relativas, em idades escolares compreendidas entre os 11/12 e os 20 anos.	3 Estudar as estratégias que os locutores portugueses, em situação escolar, usam no tratamento da frase relativa em francês.
	4 Método experimental.	5 Embora ensinados da mesma forma, os alunos utilizam estratégias próprias no tratamento da frase. Contudo, há tendências que se generalizam quer a nível dos grupos, quer a nível da população. Sublinha-se a grande importância da LM na aquisição da LE. Existe uma correlação positiva entre os resultados individuais e colectivos nas duas línguas. Verificou-se uma quebra na evolução das percentagens das Boas Respostas, explicada pelo uso de regras pragmáticas que, a partir de uma determinada fase de aprendizagem, se tornam pouco eficazes. Existe interferência da regra de construção do feminino em francês e a distinção entre as formas <u>qui</u> e <u>que</u> que na LM dos sujeitos correspondem a uma única forma.
	6 Investigação não-participativa, envolvendo, apenas, o investigador (académico). Salientam-se, nas conclusões, dois resultados com interesse didáctico.	7 A Não existem referências explícitas. B Não existem referências explícitas.

Título e Data: *Da Tradução: A Problemática da Competência Retórica e da Aceitabilidade.* (1990)

(XIII)

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Eduarda Maria Ferreira da Mota

Orientador(es): Prof. Doutor Carlos Alberto Agapito Galaricha

		7					
1	2	3	4	5	6	A	B
ISCAP	Aspectos pedagógico-didáticos da tradução. Competência retórica e competência tradutiva dos alunos na produção escrita.	Comparar o resultado da avaliação da Competência Retórica com o resultado da avaliação da Competência Tradutiva ³ .	Estudo do tipo correlacional.	Existe uma correlação positiva entre Competência Retórica e Competência Tradutiva, i.e., quanto maior for a primeira maior será a segunda. Os resultados globais apontam para uma competência retórica razoável na composição de cartas comerciais, apesar de os alunos evidenciarem uma menor Competência Retórica quando na tradução e na retroversão, i.e., no uso da LM e do ILE. As traduções literais não aceitáveis abundam, com maior incidência em aspectos estruturais, tanto na tradução como na retroversão.	Investigação não participativa, envolvendo o investigador (académico) e um professor no ISCAP sem participação activa. Uma parte do capítulo das conclusões é dedicada a recomendações didácticas.	Salienta-se a compreensão e conhecimento relativos relativamente a competências dos alunos e os efeitos no re-equacionar de estratégias didácticas.	Não existem referências explícitas.

³ A investigadora apresenta sete objectivos específicos de investigação, mas destaca este como principal. Por razões que se prendem com os já descritos critérios de redução de dados (cf. III. 2.2.), foi aqui considerado, apenas, este último.

Título e Data: *O Documento Autêntico Sua Utilização no Ensino/Aprendizagem de uma Noção Gramatical em FLE - nível I. (1988)*

(XIV)

Tipo de prova acadêmica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Ana Maria Rosa Oliveira Henriques Oliveira

Orientador(es): Prof. Doutor Carlos Alberto Agapito Galaricha

		7	
		A	B
1	Escola Preparatória de Viseu.		
2	Influência do documento autêntico na aprendizagem de noções gramaticais em FLE, nomeadamente dos pronomes relativos <i>qui</i> e <i>que</i> .		
3	Estudar a influência do documento autêntico na aprendizagem de questões gramaticais, especificamente os pronomes relativos <i>qui</i> e <i>que</i> em alunos de FLE.		
4	Estudo experimental.		
5	O efeito dos métodos associados à <i>performance</i> apresenta-se particularmente importante quando explorados os aspectos referentes à competência linguística e à competência de comunicação desenvolvidas pelos sujeitos em contacto com documentos civilizacionais. Os sujeitos desenvolvem com mais facilidade determinadas estratégias de tratamento da relativa se postos em contacto com elementos que lhes permitam desenvolver a capacidade comunicativa em LE. Em termos globais, contudo, as diferenças de desempenho entre estes e os sujeitos não expostos a documentos civilizacionais são pouco significativas.		
6	Investigação cooptada-1, envolvendo o investigador (académico) e professores que aplicaram métodos e materiais didáticos indicados pela autora. O capítulo das conclusões integra algumas sugestões, ao nível das metodologias de sala de aula com recurso a materiais autênticos.		
		Não existem referências explícitas.	Não existem referências explícitas.

Título e data: *Estudo da Influência do Conhecimento Prévio de Alunos Portugueses na Compreensão de um Texto em Língua Inglesa.* (1990)

(XV)

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Francisco Mário da Rocha

Orientador(es): Prof. Doutora Isabel Alarcão

		7				
		A			B	
1	Escolas Secundárias de Macedo de Cavaleiros e Bragança.	2	3	4	5	6
	O conhecimento prévio no processo de leitura.	Averiguar a utilidade e viabilidade de orientar as actividades de leitura em função dos conhecimentos anteriores dos alunos. Analisar o modo como os leitores utilizam os seus conhecimentos anteriores no processamento dessa informação. Analisar o processo de leitura e as diferentes estratégias utilizadas pelos leitores no processamento da informação contida no texto.	Método experimental.	Apesar de pouco significativo, o efeito esperado sobre a activação dos conhecimentos necessários à compreensão do texto através do fornecimento de informação prévia verificou-se. Na opinião dos sujeitos entrevistados, a informação prévia é importante para a compreensão do texto.	Investigação não participativa, envolvendo apenas o investigador (professor em contexto académico). Sugestões de reflexão para o professor de L.E. Propostas de procedimentos pedagógico-didácticos.	O trabalho contribuiu para o enriquecimento e aprofundamento dos conhecimentos do investigador e para o seu entendimento da complexidade do processo de compreensão escrita e do processo de investigação no âmbito da leitura.
						Não existem referências explícitas

Título e Data: *Processos de Interação Verbal em Aula de FLE. Contributos para o Estudo das Actividades Dialógicas de Adaptação Verbal.* (1996)

(XVI)

Tipo de prova académica: Doutoramento

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá

Orientador(es): Prof. Doutor Daniel Gaonac'h e Prof. Doutor Carlos Alberto Agapito Galaricha

						7	
1	2	3	4	5	6	A	B
3 escolas da região de Aveiro.	Processos pedagógico-verbais desenvolvidos em contexto educativo formal pelos agentes que nele se movem, professor e alunos. - Trocas de Adaptação por Solicitação (TAS).	Descrever um aspecto das práticas verbais dos sujeitos em aula de FLE, as <i>actividades dialógicas de adaptação verbal</i> . Observar a construção em situação da linguagem pedagógica e, por via dela, os procedimentos sociais e colaborativos de ensino/aprendizagem da língua. Produzir conhecimento passível de reinvestimento no terreno observado. Tomar esse conhecimento como base para o desenvolvimento de estratégias de formação de formadores e de formandos no sentido da reconstrução das práticas verbais escolares.	Paradigma investigativo de orientação etnográfica, ecológica e naturalista. Postura etnológica. O estudo situa-se no âmbito das investigações descritivas.	Nas TAS, revelam-se e perpetuam-se os rituais da aula de LE, tais como a tradicional distribuição pelos sujeitos de papéis e funções pedagógico-discursivos, a tendência para um estilo pedagógico transmissivo e apoiado na circulação da palavra, o controlo pelo docente da selecção e progressão do saber, a desresponsabilização do discente pela construção das actividades de linguagem. As trocas dão acesso a conceitos pedagógico-didáticos fundamentais dos seus actores, como o de língua, domínio da língua e de aprendizagem social de uma LE. Propostas de vias exploratórias válidas num determinado contexto social e histórico. Os conhecimentos constituídos pelo estudo contribuem para dotar a DL de mais alguns argumentos válidos para intervir em educação e, em particular, para pensar a melhoria das condições comunicacionais da aula de FLE. O estudo pôs em evidência aspectos insuficientemente trabalhados relativamente aos fenómenos interaccionais em aula de LE, aspectos que a autora considera útil explorar futuramente.	Investigação cooperativa -1, envolvendo o investigador (académico) e professores, que responderam a entrevistas e inquéritos, permitiram a observação das suas aulas e validaram documentos síntese do seu desempenho em sala de aula, observado pela autora. Um capítulo numa perspectiva de didáctica praxeológica, actualiza o entendimento da investigadora quanto ao modo como a disciplina (Didáctica) pode intervir no terreno que lhe serve como objecto de estudo, contribuindo para a melhoria das práticas e a inovação educacional.	Não existem referências explícitas.	Não existem referências explícitas.

Título e data: *Inglês para Fins Específicos: a Problemática do Curso Superior Aduaneiro.* (1990)

(XVII)

Tipo de prova acadêmica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Cristina Maria Ferreira Pinto da Silva

Orientador(es): Prof. Doutor Carlos Alberto Agapito Galaricha

1	2	3	4	5	6	7
ISCAP	Estudo da problemática do ensino do Inglês para Fins Específicos no curso superior aduaneiro.	Proceder ao levantamento das necessidades futuras dos alunos. Diagnosticar expectativas e necessidades de aprendizagem dos alunos. Produzir linhas orientadoras para a adopção/selecção de materiais didácticos adequados às expectativas dos alunos e às exigências da sua futura situação profissional.	Não é explicitado o tipo de metodologia. São descritos os procedimentos metodológicos. Ex: aplicação de inquéritos e análise comparativa dos mesmos.	A esmagadora maioria dos alunos aprova a inclusão da disciplina de ILE no <i>curriculum</i> e atribui-lhe um valor instrumental. Os alunos reconhecem vantagens na aprendizagem da língua como factor facilitador do estudo de outras disciplinas, pelo que é necessário coordenar o curso numa perspectiva interdisciplinar. Os skills mais praticados em sala de aula não correspondem às expectativas dos alunos. A maioria dos alunos considera a aprendizagem da disciplina muito importante ou mesmo imprescindível para o seu futuro desempenho profissional. A utilização de materiais relacionados com as áreas de estudo e actividades profissionais futuras dos alunos torna-se inevitável, pois reforça a relevância de todo o processo de ensino-aprendizagem, fazendo aumentar a motivação dos alunos. As preocupações metodológicas do ESP não são muito diferentes das que se colocam no ensino do Inglês em geral.	Investigação não participativa, envolvendo apenas o investigador (académico). Afirma-se a necessidade de este trabalho ter por base a experiência docente da autora como factor facilitador da aplicação dos seus resultados à prática dos professores. Um dos objectivos tem enfoque em recomendações didácticas. Sugestões de opções metodológicas em sala de aula. Recomendações ao nível dos conhecimentos específicos que o professor de IFE deverá dominar.	<p>A Sugere-se o aprofundamento do sentido do conhecimento dos diversos factores que intervêm na docência do professor de ILE.</p> <p>B Não existem referências explícitas</p>

Título e Data: *O Conceito de Interdisciplinaridade. Sua Penetração nos Programas de Formação de Professores e Alunos de Francês do Ensino Secundário Unificado.* (1987)

(XVIII)

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Maria Teresa Salvado de Sousa

Orientador(es): Prof. Doutor Carlos Alberto Agapito Galaricha

		7	
		A	B
12	Interdisciplinaridade na formação dos professores e alunos de FLE.	Investigação cooperativa-1, envolvendo o investigador (académico) e professores que colaboraram respondendo a inquéritos. Sugestões sobre a concepção de programas e a organização institucional.	Não existem referências explícitas.
1	Interdisciplinaridade na formação dos professores e alunos de FLE.	Os programas de FLE do Ensino Secundário Unificado referem cada vez menos a interdisciplinaridade, favorecendo apenas, nas poucas vezes em que o fazem, uma coordenação temática entre as disciplinas. Professores e alunos debatem-se ainda com uma organização curricular extremamente compartimentada e com horários rígidos que não favorecem a prática interdisciplinar. Os professores consideram que não foram preparados para a interdisciplinaridade, não a praticam de forma significativa e não conhecem profundamente o conceito, mas reconhecem-lhe muitas vantagens.	Não existem referências explícitas.
2	Interdisciplinaridade na formação dos professores e alunos de FLE.	Estudo exploratório.	
3	Conhecer a efectividade da penetração do conceito de interdisciplinaridade na formação dos professores ⁴ e alunos de FLE do Curso Unificado do Ensino Secundário.		

⁴ O estudo aborda questões relativas à formação de professores. Por razões já apresentadas, não foram considerados dados a elas relativos. Contudo, manteve-se a referência na transposição do objectivo formulado com o fim de estabelecer, com maior clareza, o campo da investigação analisada.

Título e Data: *Interação Verbal e Negociação do Saber na Aula de Língua Estrangeira.* (1988)

(XIX)

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade de Aveiro

Autor: Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira

Orientador(es): Prof. Doutora Isabel Alarcão

	7	
	A	B
1		
2	A negociação do saber-língua no processo de ensino e aprendizagem de ILE (papéis interactivos e pedagógico-comunicativos).	
3	Analisar o modo como professor e alunos negociam o saber-língua estrangeira perante a manifestação de um saber desviante relativamente ao saber a adquirir.	
4	Estudo descritivo-analítico.	
5	A negociação do saber-língua apresenta-se como um processo interactivo orientado para a realização de comportamentos linguísticos particulares. A sinalização de ocorrência de quebras de comunicação é quase sempre efectuada pelo professor. A resolução de cada problema envolve primeiro o professor e o aluno que o manifesta, podendo também envolver outros alunos ou mesmo toda a turma, mediante a solicitação do professor. A iniciativa dos alunos na resolução de problemas é relegada para segundo plano, ignorada ou penalizada. As formas de resolução dos problemas variam menos com o tipo de problemas do que com o locutor em função. As operações de negociação orientam-se no sentido dos comportamentos linguísticos esperados estabelecidos pelo professor. Os processos de negociação do aluno adquirem uma dimensão interpretativa mais forte do que a dos professores. A expressão de intenções comunicativas cabe apenas ao professor, o que aumenta a ineficácia do processo de negociação.	
6	Investigação cooperativa-1, envolvendo o investigador (académico) e professores que facilitaram a observação e audição das suas aulas. Recomenda-se a reestruturação dos papéis interactivos e pedagógico-comunicativos dos sujeitos transmissor e aquistores em contexto pedagógico.	
	Não existem referências explícitas.	Não existem referências explícitas.

Título e Data: *A Didáctica das Línguas Vivas e o Ensino do Francês nos Liceus Portugueses na Viragem do Século: o Período de 1894 a 1910.* (1993)

(XX)

Tipo de prova académica: Doutoramento

Contexto institucional de apresentação: Universidade do Minho

Autor: Maria José da Gama Lobo Salema

Orientador(es): Prof. Doutor Louis Porcher e Prof. Doutor Malaca Casteleiro

					7	
					A	B
1	2	3	4	5	6	
Diversas escolas em Portugal e em Paris.	O ensino do francês nos liceus portugueses, entre 1894 e 1910.	Contribuir para a construção da história do ensino do FLE, para uma melhor compreensão da didáctica da disciplina na actualidade.	Não é explicitado o tipo de metodologia. Refere-se a constituição de um <i>corpus</i> documental.	O conhecimento do passado da didáctica do FLE é essencial para a compreensão das práticas de hoje. A história da didáctica do FLE é transversal à história da didáctica das outras línguas vivas estrangeiras. Um dos veios particularmente fecundos desse transversalismo parece ser a interacção das didácticas da língua materna e do francês, interacção renovadamente actual.	Investigação não-participativa, envolvendo apenas o investigador (académico). Defende-se, no capítulo das conclusões, que o conhecimento da história da Didáctica do FLE tem repercussões directas na didáctica de sala de aula, nomeadamente ao nível da concepção de metodologias.	Não existem referências explícitas.
					Encoraja-se a investigação sobre a temática, pelo seu interesse para a didáctica na sala de aula.	

Título e Data: *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira. Uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar.* (1996)

(XXI)

Tipo de prova académica: Doutoramento

Contexto institucional de apresentação: Universidade do Minho

Autor: Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira

Orientador(es): Prof. Doutora Isabel Alarcão

1	2	3	4	5	6	A	B
Escola EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, Braga.	Desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia no ensino/aprendizagem de ILE.	Sensibilizar e preparar os alunos para uma abordagem pedagógica centrada na promoção da sua autonomia, i.e., da sua capacidade de gestão da aprendizagem da língua, mediante o desenvolvimento de competências facilitadoras da sua aproximação ao saber-língua e ao processo de aprendizagem. ⁵	Orientação eclética, predominantemente interpretativa, com recurso a estratégias qualitativas, e quantitativas no âmbito do desenho quase-experimental.	O grupo experimental sujeito ao programa didáctico de desenvolvimento de competências para a autonomia (PDCA) demonstrou, relativamente ao grupo de controlo, alguma evolução nas seguintes componentes: teorias pessoais, estratégias de aprendizagem, consciência metalinguística, competência estratégica.	Numa fase inicial, investigação cooperativa, envolvendo o investigador (académico) e uma professora, aproximando-se, progressivamente, do tipo colaborativo, com partilha das necessidades, dos procedimentos e resultados da investigação. Articula investigação e ensino através do exercício do pensamento crítico-reflexivo da professora com vista ao desenvolvimento da sua autonomia profissional e das suas práticas em sala de aula.	Aprofundamento do conhecimento da realidade de sala de aula. Compreensão do sentido didáctico e das potencialidades de uma pedagogia para a autonomia. Compreensão da relação investigação/ensino. Motivação para o desenvolvimento de outros projectos enquadrados pela experiência deste trabalho.	Reconstrução das teorias pedagógicas. Desenvolvimento das suas capacidades para uma prática reflexiva e investigativa. ⁶

⁵ O estudo aborda questões relativas à formação de professores. Por razões já apresentadas, não foram considerados dados a elas relativos.

⁶ Estes efeitos decorrem de um objectivo traçado especificamente no âmbito da formação da professora implicada na investigação.

Título e Data: *Uma Análise de Erros. Contribuição para o Ensino da Língua Inglesa em Portugal.* (1985)

(XXII)

Tipo de prova académica: Doutoramento

Contexto institucional de apresentação: Universidade do Porto

Autor: Manuel Gomes da Torre

Orientador(es): Prof. Doutor Joaquim Fonseca e Prof. Doutor Carl James

1	2	3	4	5	6	7				
-	O erro em ILE.	Caracterizar os erros cometidos pelos sujeitos envolvidos (estudantes de Inglês da FLUP) e identificar as suas causas. Relacionar métodos e resultados de ensino. Propor medidas de carácter didáctico, administrativo e pedagógico.	Análise quantitativa e interpretativa.	Há erros evitáveis ou elimináveis. Não há erros característicos de uma ou outra fase da aprendizagem. Uma grande percentagem de erros ocorre por interferência da LM. Os métodos directos não conseguiram levar os aprendentes a pensar directamente na LE. Os estudantes não atingiram uma competência que lhes permita organizar o seu discurso sem pensar na forma. A consciência de um determinado aspecto linguístico não garante o seu uso correcto em situação. Os professores não proporcionam análise contrastiva, não promovem revisão de conteúdos previamente leccionados e eliminaram a memorização enquanto processo de aprendizagem. Uma vez que permite identificar os casos de transferência, a AC tem vantagem sobre a AE. Deverá combinar-se o ensino da gramática com abundante exposição à língua estrangeira e prática, tão abundante quanto possível, das matérias ensinadas aos alunos.	Investigação não-participativa, envolvendo apenas o investigador (académico). A preocupação com a didáctica profissional é expressa nos objectivos e nos resultados que compreendem propostas de actuação didáctica.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não existem referências explícitas.</td> <td>Não existem referências explícitas.</td> </tr> </tbody> </table>	A	B	Não existem referências explícitas.	Não existem referências explícitas.
A	B									
Não existem referências explícitas.	Não existem referências explícitas.									

Título e Data: *A Língua Materna como Factor de Relevante Importância na Aprendizagem e na Utilização de uma Língua Estrangeira. Uma Aplicação da Teoria do Funcionamento da Língua de M.A.K. Halliday.* (1990)

(XXIII)

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade Clássica de Lisboa

Autor: Maria Cecílio Coelho Gomes da Silva Basílio

Orientador(es): Prof. Doutora Emília Ribeiro

	7	
	A	B
3 escolas secundárias do centro do país.	Não existem referências explícitas.	Não existem referências explícitas.
2 O papel da LM na aprendizagem e utilização da LE./ O papel da léxico-gramática (de acordo com a definição de Halliday) na compreensão e produção de texto em LE.		
3 Demonstrar, com fundamento na teoria de língua de M.A.K. Halliday, a importância da LM do indivíduo na sua aprendizagem e uso da LE.		
4 Não é explicitado o tipo de metodologia. Descrevem-se os procedimentos metodológicos. Ex. Análise linguística - análise de texto. Aplicação de inquéritos. Parte-se da formulação de uma hipótese para a recolha de dados para, finalmente regressar à teoria analisada em interacção com a prática, modelo apoiado em Stern.		
5 O professor deverá partir do conhecimento que o aluno já possui. A LM deverá ser tomada como referente para o ensino da LE e promovida a interacção entre as disciplinas de LE e LM no sentido de promover o sucesso da aprendizagem. É necessário recorrer à tradução pedagógica e ao metacomentário gramatical e reapreciar as metodologias de sala de aula. O aluno traduz espontaneamente e reorganiza os novos dados através da LM.		
6 Investigação não-participativa, envolvendo apenas o investigador (académico). Intenção expressa de interacção entre investigação e prática. Recomendações sobre opções metodológicas em sala de aula. Propõe-se a adopção da análise confrontativa como estratégia fundamental de ensino e de aprendizagem da LE, nas suas duas técnicas básicas: o metacomentário gramatical e a tradução pedagógica.		

Título e Data: *Ensino de Estratégias Metacognitivas Aplicadas à Compreensão da Leitura.* (1989)

(XXIV)

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade Clássica de Lisboa

Autor: Alberto Augusto Gaspar de Oliveira e Silva

Orientador(es): Prof. Doutora Maria Odete Valente

		7	
		A	B
1	Escola Secundária de Afonso Domingues, Lisboa.	2	Área de convergência da meta-cognição e da compreensão da leitura em ILE.
3	Analisar o contributo do ensino de estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da competência da compreensão do texto em ILE.	4	Estudo de natureza exploratória, estudo de intervenção. Modelo de investigação quasi-experimental.
5	Os dados obtidos apoiam claramente a hipótese de que o ensino de estratégias metacognitivas aplicadas à compreensão da leitura exerce uma influência positiva na elevação da realização desta competência na disciplina de Inglês.	6	Investigação cooperativa, envolvendo o investigador (professor em contexto académico) e uma professora que é implicada na reflexão sobre os procedimentos da investigação. Defende-se que as opções metodológicas para o estudo criaram uma condição essencial a um esforço orientado para um ensino melhor e uma aprendizagem mais eficaz. Na introdução descreve-se a importância do estudo para o ensino e aprendizagem de ILE. Uma secção do capítulo final introduz implicações e recomendações pedagógicas.
		A	Não existem referências explícitas.
		B	A professora considerou a experiência um sucesso e exprimiu empenhamento em prosseguir no desenvolvimento das estratégias interdisciplinares de metacompreensão dos alunos.

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade Nova de Lisboa

Autor: Clarisse da Conceição Alves e Costa Afonso

Orientador(es): Prof. Doutor Alfred Opitz

		7					
1	2	3	4	5	6	A	B
-	Conteúdos sócio-culturais (<i>Landeskunde</i>) no ensino do Alemão Língua Estrangeira.	Produzir uma síntese do debate sobre <i>Landeskunde</i> , na Alemanha, nos últimos 20 anos, dada a inexistência deste em Portugal.	Não é explicitado o tipo de metodologia. A produção da síntese proposta no primeiro objectivo é feita a partir da análise da literatura disponível.	Da discussão desenvolvida nos últimos vinte anos, conclui-se ser consensual que <i>Landeskunde</i> deveria ter como ponto de partida o mundo quotidiano dos falantes nativos e que é a partir deste que se estabelece a comunicação intercultural que tem por objectivos reforçar o conhecimento recíproco dos povos.	Investigação não-participativa, envolvendo apenas o investigador (académico). Recomendações relativas à elaboração de programas.	Não existem referências explícitas.	Não existem referências explícitas.
		Verificar a sua repercussão nos manuais mais comuns para o ensino de ALE em Portugal.	Igualmente, não são feitas referências de âmbito metodológico no que toca à análise dos programas curriculares da disciplina de ALE em Portugal. No caso da verificação da repercussão do debate sobre <i>Landeskunde</i> nos manuais adoptados em Portugal, descreve-se o processo de constituição do <i>corpus</i> e refere-se o recurso a grelhas para caracterização do tipo de informação relativa a <i>Landeskunde</i> , presente nos manuais.	Existem muitas lacunas em termos de conteúdos de <i>Landeskunde</i> nos manuais que foram objecto de estudo e nos conteúdos apresentados verifica-se que não se libertaram dos modelos mais tradicionais nem ousaram a inovação.			
		Verificar se o tema tem sido contemplado nos <i>curricula</i> nacionais do ensino básico e secundário e na formação de professores ⁷ .		Os programas curriculares portugueses recomendam a aquisição de competência em <i>landeskunde</i> desde o início da aprendizagem mas os objectivos sugerem, apenas, uma sensibilização que facilite a comunicação e o entendimento. As áreas temáticas são apresentadas mais por menorizadamente do que os objectivos. A importância da vertente sócio-cultural é referida, mas não são feitas sugestões metodológicas ao nível das actividades de aprendizagem ou das técnicas de trabalho.			

⁷ O estudo aborda questões que se prendem com a formação de professores. Por razões já apresentadas, não foram considerados dados a elas relativas. Contudo, manteve-se a referência na transposição do objectivo formulado com o fim de estabelecer, com maior clareza, o campo da investigação analisada.

Título e Data: *A Negação em Manual de Português para Estrangeiros. Se Queres que Te Diga...* (1995)

(XXVI)

Tipo de prova académica: Mestrado

Contexto institucional de apresentação: Universidade Nova de Lisboa

Autor: Maria Helena Betencourt Antunes

Orientador(es): Prof. Doutora Maria Emilia Ricardo Marques

	7						
1	2	3	4	5	6	A	B
-	O uso da negação em português.	Verificar em que medida a negação, nalgumas das suas vertentes, em usos próprios à língua portuguesa, é estudada no <i>Livro do aluno</i> e no <i>Caderno de exercícios</i> do manual de português para estrangeiros <i>Dia a Dia</i> .	Não é explicitado o tipo de metodologia. Descreve-se o resultado da análise do <i>corpus</i> .	No que se refere ao tratamento da negação, este livro é omissivo, sobretudo no que diz respeito à <i>negação implícita</i> .	Investigação não-participativa, envolvendo apenas o investigador (académico). A terceira parte do estudo compreende o diagnóstico de lacunas encontradas no manual analisado e sugestões para as suprir. Um parágrafo das conclusões recomenda uma maior atenção ao emprego da língua nos manuais.	Não existem referências explícitas.	Não existem referências explícitas.

RESULTADO DA ANÁLISE CATEGORIAL

(1º fase da análise do conteúdo da grelha)

Identificação das categorias:

As categorias são identificadas entre parêntesis curvos no início de cada unidade de registo.

As unidades de registo são assinaladas entre parêntesis rectos.

Ex: [(a)]

Leitura das categorias definidas para cada pré-categoria constante na grelha:

PRÉ-CATEGORIA 1 - Outras instituições de ensino envolvidas

CATEGORIAS:

- a. Escolas do ensino básico e/ou secundário
- b. Instituições de ensino superior
- c. Escolas do ensino básico e/ou secundário e instituições de ensino superior
- d. Não foram envolvidas outras instituições de ensino

PRÉ-CATEGORIA 2 - Objecto de estudo

CATEGORIAS:

- a. Ensino/aprendizagem da gramática
- b. Ensino/aprendizagem da leitura
- c. Ensino/aprendizagem da escrita
- d. A L.M. na aprendizagem da L.E.
- e. Interacção verbal
- f. Metacognição
- g. O erro

PRÉ-CATEGORIA 3 - Objectivos

CATEGORIAS:

- a. Diagnosticar/fazer levantamentos
- b. Estabelecer correlações/comparações
- c. Interpretar/compreender
- d. Descrever
- e. Estudar/analisar
- f. Verificar/demonstrar
- g. Conhecer/obter conhecimento
- h. Construir conhecimento
- i. Intervir no processo de aprendizagem dos alunos
- j. Produzir sugestões de âmbito pedagógico-didáctico

PRÉ-CATEGORIA 4 - Metodologia

CATEGORIAS:

- a. Experimental/quasi-experimental
- b. Qualitativa e quantitativa
- c. Exploratória
- d. Interpretativa/predominantemente interpretativa
- e. Descritiva
- f. Correlacional
- g. Naturalista
- h. Não existem referências explícitas
 - 1. Descrevem-se os procedimentos metodológicos
 - 2. Os procedimentos metodológicos não são descritos

PRÉ-CATEGORIA 5 - Resultados

CATEGORIAS:

- a. Existe interação positiva entre desenvolvimento em L.M. e a aprendizagem em L.E.
- b. Há erros que ocorrem por interferência da L.M.
- c. A L.M. não é a principal fonte de erros
- d. O conhecimento prévio do aluno é relevante na sua aprendizagem
- e. A metacognição favorece a aprendizagem
- f. Os alunos recorrem a estratégias universais de aprendizagem
- g. Os professores detêm o poder no processo de ensino/aprendizagem
- h. O discurso em sala de aula incide, sobretudo, no código
- i. Existem lacunas ao nível da conceptualização do *curriculum*
- j. Os manuais escolares apresentam lacunas/imprecisões de conceptualização
- k. O estudo apresenta limitações

PRÉ-CATEGORIA 6 - Relação com a didáctica profissional

CATEGORIAS:

- a. Tipo de investigação
 - 1. Investigação não participativa
 - 2. Investigação cooptada-1
- b. Tipo de investigador
 - 1. Académico
 - 2. Professor em contexto académico
- c. Explicitação nos objectivos de investigação
- d. Apresentação de recomendações/propostas didácticas
- e. Previsão de resultados
- f. Descrição das implicações do estudo
- g. Previsão da continuidade da investigação

PRÉ-CATEGORIA 7 - Impacto

A. no desenvolvimento profissional do investigador

CATEGORIAS:

- a. Aprofundamento de conhecimentos
- b. Compreensão da realidade didáctica
- c. Desenvolvimento de ideias de aplicação didáctica
- d. Não existem referências explícitas

PRÉ-CATEGORIA 7 - Impacto

B. no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos

CATEGORIAS:

- a. Reconhecimento de efeitos positivos
- b. Não existem referências explícitas

		7	
1	2	3	4
<p>[(a) Escola Secundária Antenor de Quental e Escola Secundária das Laranjeiras Ponta Delgada.]</p>	<p>Relação entre consciência metalinguística e a competência de leitura em LM e em LE.]</p>	<p>[(h) Contribuir para a clarificação do papel da competência metalinguística no desenvolvimento da competência de leitura em LM e em LE.]</p> <p>[(c) Compreender a relação entre factores individuais de sexo, idade e condição sócio-económica, a consciência metalinguística e a leitura em LM e LE.]</p>	<p>[(c) Estudo de natureza exploratória.]</p>
		<p>5</p> <p>Das quatro hipóteses levantadas, confirmaram-se a 2ª e a 3ª:</p> <p>[(e) a aptidão de leitura está directamente relacionada com a consciência metalinguística em LM.]</p> <p>[(e) a compreensão da leitura em LE está directamente relacionada com a consciência metalinguística em LE.]</p> <p>As 1ª e 4ª hipóteses não foram totalmente confirmadas tal como inicialmente formuladas. No entanto, os resultados permitiram inferir que:</p> <p>[(a) existe uma relação entre a consciência metalinguística do sujeito em PLM e a sua consciência metalinguística em LE;]</p> <p>consciência metalinguística, aptidão de leitura em LM e compreensão da leitura em LE estão directamente relacionadas com variáveis como idade, sexo e condição sócio-económica.</p>	<p>6</p> <p>[(a.1) Investigação não-participativa, [(b.1) envolvendo o investigador (académico)] e professores nas escolas, sem participação na investigação.</p> <p>[(e) Os resultados esperados, anunciados na introdução, contemplam a prática dos professores, especificamente dos professores dos Açores.]</p> <p>[(f) No capítulo das conclusões, é incluída uma secção especialmente dedicada às implicações do estudo na prática dos professores] e [(d) são feitas sugestões de natureza pedagógico-didáctica, dirigidas, em particular aos professores açorianos.]</p>
			<p>A</p> <p>[(d) Não existem referências explícitas.]</p>
			<p>B</p> <p>[(b) Não existem referências explícitas.]</p>

		7				
		A	B			
1	3	2	3	4	5	6
[(a) escolas Preparatórias da cidade do Porto.]	[(e) Interação verbal em aula de FLE.] O discurso em FLE como instrumento de transmissão de um conteúdo específico - o discurso em FLE.	[(d) Analisar a natureza e estruturação da comunicação que tem lugar na aula de LE, à luz dos condicionaisismos linguísticos e sociológicos que sobre esta pesam.] [(g) Obter um conhecimento fundamentado das suas implicações sobre a aprendizagem da LE.]	[(h.1) Não é explicitado o tipo de metodologia. Descrevem-se os procedimentos metodológicos. Ex: observação e análise dos comportamentos verbais do professor e dos alunos.]	A aula de LE assenta em parâmetros distintos dos de instâncias comunicativas da vida "corrente". [(g) A aula de LE, assente em relações hierárquicas, é uma instância altamente dissimétrica: o professor detém o saber e o poder.] [(h) Os discursos produzidos em aula de LE assentam, sobretudo, sobre o código, evidenciando a sua natureza metalinguística.] Os actuais referentes teóricos em didáctica não foram assumidos pelos professores. É desejável que estes desenvolvam reflexão sobre a sua prática.	[(a.2) Investigação cooperativa-1.] [(b.1) envolvendo o investigador (académico)] e professores nas escolas que consentiram na observação e gravação das suas aulas em fita magnética, por parte da investigadora. [(d) O enfoque na didáctica profissional está presente ao nível das recomendações sobre opções metodológicas e pedagógicas em sala de aula e na expressão da necessidade de uma actuação reflectida e reflexiva em tal instância comunicativa.]	[(d) Não existem referências explícitas.]

		7				
		A	B			
1	2	3	4	5	6	7
[(a) Escolas Preparatórias de Gervide (V.N. Gaia), Leonardo Coimbra Francisco Torrinha (Porto).]	[(d) Influência do PLM na aprendizagem do ILE.] [(g) vista através da análise do erro.]	[(a) Identificar a existência e o grau de alguns fenómenos de interferência ou outros, entre os sistemas do PLM e do ILE num contexto formal de aprendizagem, ao nível morfo-lexical de análise linguística para a iniciação.] [(e) Estudar o eventual impacto da realidade social e do ensino na aprendizagem da LE.]	[(h.1) Não é explicitado o tipo de metodologia. Descrevem-se os procedimentos metodológicos. Ex: aplicação de <i>cloze texts</i> a alunos e de inquéritos a pais e professores, análise de erro, tratamento estatístico.]	[(c) Os erros dominantes são os de natureza intralingual (84%) em detrimento dos erros de natureza interlingual (16%).] O ensino poderá elevar a precisão mas não é certo que altere o programa interno (<i>built-in-syllabus</i>) de cada aprendiz. A teoria do hábito não tem muito significado - a aprendizagem é um processo de construção criativa. [(g) Os professores dominam a comunicação através do controle das respostas dos alunos.] A prática repetida dos itens gramaticais não conduz à aprendizagem. O objectivo da correcção gramatical no discurso dos aprendentes é irrealista. Valoriza-se o cumprimento rigoroso de um programa, com prejuízo dos interesses e capacidades dos aprendentes. [(h) O recurso constante a um vocabulário limitado à prática de estruturas gramaticais] deixa os aprendentes com a impressão de que estão sempre a realizar a mesma actividade.	[(a.2) Investigação coope- tada-1.] [(b.2) envolvendo o investigador, (professor e professores nas escolas que responderam a inquéritos e que executaram, em sala de aula, tarefas solicitadas pela investigadora.) [(d) São apresentadas perspectivas de remediação de erros e sugestões didácticas numa secção específica. Outra secção sugere estratégias de aprendizagem.]	[(d) Não existem referências explícitas.] [(b) Não existem referências explícitas.]

		7				
		A	B			
1	<p>[(a) Várias escolas secundárias do país - 1ª parte do estudo, Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto - 2ª parte.]</p>					
2	<p>[(d) A pedagogia integrada LM/LE] - [(a) aprendizagem dos verbos de movimento "aller" e "venir".]</p>					
3	<p>[(f) Verificar, à luz da teoria da enunciação, o papel do PLM em relação à aprendizagem em francês dos verbos de movimento "aller/venir", a alunos de iniciação em FLE.]</p>					
4	<p>[(a) Método quasi-experimental.]</p>					
5	<p>[(a) Embora limitada à população de sujeitos envolvidos, foi confirmada a seguinte hipótese: a tomada de consciência das operações enunciativas que presidem à escolha de um verbo deictico ligado às coordenadas espaciais, na ocorrência a um verbo de deslocação orientada, por parte do aluno em LM é de natureza a facilitar esta mesma tomada de consciência em relação a uma LE.]</p>					
6	<p>[(a.2) Investigação cooptada-1,] [(b.1) envolvendo o investigador, (académico)] e professores nas escolas que elaboraram e corrigiram testes aplicados aos alunos, solicitados pela investigadora. [(g) Preconizam-se vantagens para o ensino das línguas, decorrentes do eventual alargamento futuro da análise proposta.] [(d) Recomenda-se a coordenação, negociação e integração das pedagogias da LM e das diferentes línguas estrangeiras.]</p>					
		A	B			
		[(d) Não existem referências explícitas.]	[(a) Alusão, no capítulo das conclusões, a um processo de indagação junto dos professores e alunos envolvidos no estudo, no qual se leu a afirmação de vantagens sentidas pela participação na experiência.]			

		7						
		A	B					
1	<p>[(c) Escola Superior de Educação de Viseu.</p> <p>Escola Secundária Alves Martins de Viseu.]</p>	2	3	4	5	6	7	
		<p>[(a) O ensino e a aprendizagem da gramática - a questão verbal (o contraste "Simple Past"/ "Present Perfect").]</p>	<p>[(e) Partindo do pressuposto geral de que a LM interfere no processo de aprendizagem da LE, proceder a uma análise contrastiva entre formas verbais de passado em Inglês e em Português, que permitam formular hipóteses a verificar experimentalmente.]</p> <p>[(f) Verificar se a aquisição do contraste verbal objecto deste estudo sofre evolução durante o percurso de aprendizagem de ILE.]</p>	<p>Análise contrastiva.</p> <p>[(a) Análise experimental.]</p>	<p>[(b) Os principais problemas estão na passagem da LM para a LE e não no processo inverso, uma vez que o primeiro implica a opção entre duas formas verbais inglesas possíveis para traduzir uma única forma verbal portuguesa. Os erros ocorrem com maior frequência nos contextos em que o tempo verbal em ILE não tem correspondência directa, nem formal nem semântica, em LM.]</p> <p>A hipótese de que o aluno revela maior facilidade no uso do <i>Simple Past</i> e evita a utilização do <i>Present Perfect</i> foi confirmada.</p> <p>O numero de erros cometidos pelos alunos no que se refere à aquisição e utilização do contraste verbal em causa aumenta progressivamente à medida que os alunos avançam na aprendizagem de ILE.</p>	<p>[(a.1) Investigação não participativa.] [(b.1) envolvendo apenas o investigador (académico).]</p> <p>[(g) Afirma-se o propósito de conduzir um estudo que leve a uma melhor percepção e compreensão das dificuldades existentes nesta área, possibilitando a futuros investigadores a definição de técnicas de remediação dos problemas levantados.]</p> <p>[(d) Recomendações sobre tipologia de exercícios a adoptar, prioridades de conteúdos e opções metodológicas.]</p> <p>[(e) Pretende-se que o estudo facilite o processo de ensino/aprendizagem desta questão verbal muito concreta.)</p>	<p>[(d) Não existem referências explícitas.]</p>	<p>[(b) Não existem referências explícitas.]</p>

		7														
		A			B											
1	[(c) Liceu de Espinho. ISCAP.]	2	Criatividade na escrita em LE.]	3	[(b) Relacionar a estratégia de transcrições e paráfrases com os resultados da avaliação da Estrutura Retórica dos produtos.]	4	[(e) Estudo do analítico e des-critivo.] [(f) Investigação correlacional.]	5	Na maioria dos casos, baixa criatividade linguística está associada a baixa criatividade discursiva, mas nem sempre. Também não se pode afirmar que a estratégia de transcrições e paráfrases leve inevitavelmente a produtos com deficiente estrutura retórica. Comprova-se que existe um tipo de criatividade a cada nível de organização linguística mas não se prova que a falta de criatividade a um nível seja compensada noutro. A estratégia de transcrições e paráfrases é condenável, quando usada como expediente para produzir texto mais rapidamente, mas não o é, quando o aluno, tendo uma concepção própria do que pretende escrever, recorrer a ela por proporcionar o modo mais correcto de exprimir determinada ideia. Nos aspectos discursivos, observou-se uma tendência para sobrecarga excessiva de funções do tipo afirmativo e avaliativo.	6	[(a.2) Investigação cooptada-1,] [(b.1) envolvendo o investigador, (académico)] e professores nas escolas que executaram tarefas, em sala de aula, solicitadas pela investigadora. [(e) Espera-se que o estudo contribua para a compreensão das estratégias de escrita dos alunos e para a adopção de adequadas estratégias de ensino da escrita em LE.] [(d) Uma parte do capítulo das conclusões é dedicada a recomendações didácticas.]	7	A	[(b) Refere-se que as conclusões do trabalho resultaram numa melhor compreensão da temática] e no [(c) desenvolvimento de ideias para procedimento didáctico.]	B	[(b) Não existem referências explícitas.]

		7					
		6			A	B	
1	<p>[(a) Uma escola secundária da Guarda.]</p>	2	3	4	5	6	7
	<p>Funcionamento e sistematização da LE aprendida em meio natural (França) e meio institucional (Portugal), por alunos filhos de emigrantes: [(g) uma análise de erros.]</p>	<p>[(c) Compreender os mecanismos de percepção, compreensão, produção e armazenamento que decorrem da actividade cognitiva de aprendizagem da LE.]</p>	<p>[(h.1) Não é explicitado o tipo de metodologia. São descritos os procedimentos metodológicos. Ex: aborda-se a análise do erro a partir de provas escritas.]</p>	<p>[(c) Não é a LM a fonte primeira e principal dos erros.] [(a) Realça-se o papel activo do "stock" acumulado em LM e que poderá estar na base das estratégias de aprendizagem em LE.] [(f) Confirma-se a aplicação de estratégias universais de aprendizagem por parte dos alunos. Os processos de selecção dos sistemas linguísticos individuais não são unilaterais e uniformes, demonstrando a grande complexidade do fenómeno de aquisição.] A aprendizagem tem um carácter progressivo.</p>	<p>[(a.2) Investigação co-orientada-1.] [(b.1) envolvendo o investigador, (académico)] e um professor que aplicou, aos seus alunos, provas sugeridas pela investigadora. [(d) O capítulo das conclusões é inteiramente dirigido a propostas didácticas e pedagógicas.]</p>	<p>[(d) Não existem referências explícitas.]</p>	<p>[(b) Não existem referências explícitas.]</p>

1	2	3	4	5	6	7	
						A	B
[(a) Escola Secundária de Anadia.]	Efeitos do uso de programas informáticos nas trocas verbais dos alunos.] em situação de aprendizagem colaborativa da [(b) leitura] e da [(c) escrita.] em Francês Língua Estrangeira.	[(f) Determinar em que medida a utilização do suporte informático em colaboração incremental a interacção intragrupal, facilita a compreensão de textos e promove o gosto pela escrita.] [(f) Testar a eficácia da colaboração mediada por computador na motivação para a tarefa a realizar.] [(f) Determinar o nível de realização das tarefas.]	[(a) Estudo experimental.] [(b) Investigação de tipo qualitativo, com recurso a dados quantitativos.]	A utilização do computador é particularmente proficua em actividades de leitura, escrita e reescrita. Em presença do suporte informático, os alunos focalizam a sua atenção, mais intensamente, no trabalho. Tornam-se mais atentos e motivados, dispõem-se activamente para a tarefa e executam-na com mais cuidado e minúcia. A interacção entre os aprendentes é mais rica e as relações mais afáveis e amistosas.	[(a.2) Investigação cooptada-1.] [(b.2) envolvendo o investigador, (professor em contexto académico)] e professores que funcionaram como juizes de uma planificação de unidade, como júri de correção de testes e apreciaram o material de apoio utilizado. Afirma-se o interesse da utilização de estratégias colaborativas na aprendizagem das LE assistidas por computador. Diz-se, ainda que o impacto do estudo reside no desenvolvimento de linhas de trabalho para a prática de ensino das LE que poderão fornecer pistas para novos projectos. [(d) Acrescentam-se algumas sugestões didácticas.]	[(d) Não existem referências explícitas.]	[(b) Não existem referências explícitas.]

		7	
1	2	3	4
[(a) Uma escola secundária.]	[(b) Abordagem da obra literária numa perspectiva linguístico-pedagógica.]	[(g) Conhecer o autor implícito no texto e o seu potencial leitor representado pelo aluno-leitor do ensino secundário.] [(g) Conhecer] e [(i) preparar o aluno-leitor como receptor, intérprete e recriador da obra literária de ficção.]	[(h.1) Não é explicitado o tipo de metodologia. Descrevem-se os procedimentos metodológicos. Ex. Análise do texto narrativo, com base em modelos e instrumentos pré-estabelecidos. Análise comparativa fundamentada no processo relacional entre a escrita e a leitura, o autor e o leitor. Aplicação de uma ficha de prospeção dos interesses dos alunos e criação de módulos de pedagógicos de hetero-análise.]
			5
			6
			7
			A
			B
			[(a.2) Investigação cooptada-1.] [(b.2) envolvendo o investigador, (professor em contexto académico) e professores que participam num projecto de sensibilização à leitura do texto literário. [(d) O projecto compreende uma proposta pedagógica, concretizada num "Projecto de Estimulação e Acompanhamento da Leitura no Âmbito dos Anos Terminais do Ensino Secundário".] [(g) Propõe-se o desenvolvimento da pesquisa para apoio à formação de professores e acompanhamento e estimulação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.]
			[(d) Não existem referências explícitas.]
			[(b) Não existem referências explícitas.]

1	2	3	4	5	6	7	
<p>[(a) Escola Secundária Nº 1 de Aveiro.]</p>	<p>[(a) Compreensão das conjunções] no [d] contexto do PLM com o ILE.] no [(b) processo de leitura.]</p>	<p>[(f) Determinar se os alunos portugueses interpretam as relações conjuntivas adversativas de modo diferente ou semelhante, consoante a leitura de frases contextualizadas onde estas se inserem seja efectuada em LM (Português) ou LE (Inglês).] [(f) Determinar se as diferenças eventualmente encontradas, nomeadamente no que diz respeito à LE, são atribuíveis à situação escolar de origem dos sujeitos.] [(a) Identificar dificuldades de compreensão da coesão conjuntiva adversativa.] [(j) Delinear sugestões didácticas de abordagem da coesão conjuntiva adversativa em situação de ensino/aprendizagem do ILE.]</p>	<p>[(a) Estudo experimental.]</p>	<p>Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a compreensão em LM e em LE. A proveniência escolar dos sujeitos envolvidos no estudo não é estatisticamente diferenciadora dos grupos. Há actividades de implementação possível em sala de aula que poderão fornecer aos alunos uma maior flexibilidade lexical, semântica e estrutural, nomeadamente na interpretação de frases como as que constituíram preocupação deste estudo. [(i) Os conectores conjuntivos deverão ser distribuídos mais equitativamente ao longo dos programas de inglês.] [(d) As actividades didácticas deverão privilegiar a dimensão semântica do texto, a compreensão da leitura contextualizada e fundamentar-se na activação dos conhecimentos prévios dos alunos.]</p>	<p>[(a.1) Investigação não-participativa,] [(b.1) envolvendo o investigador (académico)] e professores numa escola, sem participação na investigação. [(c) Um dos objectivos do estudo tem o seu enfoque nas recomendações didácticas.] [(e) Uma secção do capítulo das conclusões é dedicada a sugestões didácticas.]</p>	<p>A [(d) Não existem referências explícitas.]</p>	<p>B [(b) Não existem referências explícitas.]</p>

		7					
		6			A	B	
1	2	3	4	5	6	7	
[(a) Escola Preparatória Sá Couto, Escola Secundária Manuel Gomes de Almeida, Escola Secundária Manuel Laranjeira - Espinho.]	[(a) O tratamento das frases relativas, em idades escolares compreendidas entre os 11/12 e os 20 anos.]	[(e) Estudar as estratégias que os locutores portugueses, em situação escolar, usam no tratamento da frase relativa em francês.]	[(a) Método experimental.]	Embora ensinados da mesma forma, os alunos utilizam estratégias próprias no tratamento da frase. Contudo, [(f) há tendências que se generalizam quer a nível dos grupos, quer a nível da população.] [(a) Sublinha-se a grande importância da LM na aquisição da LE. Existe uma correlação positiva entre os resultados individuais e colectivos nas duas línguas.] Verificou-se uma quebra na evolução das percentagens das Boas Respostas, explicada pelo uso de regras pragmáticas que, a partir de uma determinada fase de aprendizagem, se tornam pouco eficazes. [(b) Existe interferência da regra de construção do feminino em francês e a distinção entre as formas <u>qui</u> e <u>que</u> , que na LM dos sujeitos correspondem a uma única forma.]	[(a.1) Investigação não-participativa,] [(b.1) envolvendo, apenas, o investigador (académico).] [(d) Salientam-se, nas conclusões, dois resultados com interesse didáctico.]	[(d) Não existem referências explícitas.]	[(b) Não existem referências explícitas.]

1		2		3		4		5		6		7	
A		B		A		B		A		B		A	
[(a) 3 escolas da região de Aveiro.]	[(c) Processos pedagógico-verbal desenvolvidos em contexto educativo formal pelos agentes que nele se movem, professor e alunos. - Trocas de Adaptação por Solicitação (TAS).]	[(d) Descrever um aspecto das práticas verbais dos sujeitos em aula de FLE, <i>as actividades dialógicas de adaptação verbal</i> .] Observar a construção em situação da linguagem pedagógica e, por via dela, os procedimentos sociais e colaborativos de ensino/aprendizagem da língua.	Paradigma investigativo de orientação etnográfica, ecológica e [(g) naturalista.] Postura etnometodológica. [(e) O estudo situa-se no âmbito das investigações des-critivas.]	[(g) Nas TAS, revelam-se e perpetuam-se os rituais da aula de LE, tais como a tradicional distribuição pelos sujeitos de papéis e funções pedagógico-discursivos, a tendência para um estilo pedagógico transmissivo e apoiado na circulação da palavra, o controlo pelo docente da selecção e progressão do saber, a desresponsabilização do discente pela construção das actividades de linguagem.] As trocas dão acesso a conceitos pedagógico-didácticos fundamentais dos seus actores, como o de língua, domínio da língua e de aprendizagem social de uma LE. Propostas de vias exploratórias válidas num determinado contexto social e histórico. Os conhecimentos constituídos pelo estudo contribuem para dotar a DL de mais alguns argumentos válidos para intervir em educação e, em particular, para pensar a melhoria das condições comunicacionais da aula de FLE. O estudo pôs em evidência aspectos insuficientemente trabalhados relativamente aos fenómenos interaccionais em aula de LE, aspectos que a autora considera útil explorar futuramente.	Investigação co-opetada-1. [(b.1) envolvendo o investigador (académico)] e professores, que res-ponderam a entrevistas e inquéritos, permiti-ram a observação das suas aulas e validaram documentos síntese do seu desempenho em sala de aula, observado pela autora. Um capítulo numa perspectiva de didáctica praxeológica, actualiza o entendimento da investigadora quanto ao modo como a disciplina (Didáctica) pode intervir no terreno que lhe serve como objecto de estudo, contribuindo para a melhoria das práticas e a inovação educacional.	[(d) Não existem referências explícitas.]	[(b) Não existem referências explícitas.]						

		7				
		A	6		B	
1	[(b) ISCAP.]					
2	Estudo da problemática do ensino Inglês para Fins Específicos no curso superior aduaneiro.					
3	[(a) Proceder ao levantamento das necessidades comunicativas futuras dos alunos.] [(a) Diagnosticar expectativas e necessidades de aprendizagem dos alunos.] [(j) Produzir linhas orientadoras para a adopção/selecção de materiais didácticos adequados às expectativas dos alunos e às exigências da sua futura situação profissional.]					
4	[(h.1) Não é explicitado o tipo de metodologia. São descritos os procedimentos metodológicos. Ex: aplicação de inquéritos e análise comparativa dos mesmos.]					
5	A esmagadora maioria dos alunos aprova a inclusão da disciplina de ILE no <i>curriculum</i> e atribui-lhe um valor instrumental. Os alunos reconhecem vantagens na aprendizagem da língua como factor facilitador do estudo de outras disciplinas, pelo que é necessário coordenar o curso numa perspectiva interdisciplinar. Os skills mais praticados em sala de aula não correspondem às expectativas dos alunos. A maioria dos alunos considera a aprendizagem da disciplina muito importante ou mesmo imprescindível para o seu futuro desempenho profissional. A utilização de materiais relacionados com as áreas de estudo e actividades profissionais futuras dos alunos torna-se inevitável, pois reforça a relevância de todo o processo de ensino-aprendizagem, fazendo aumentar a motivação dos alunos. As preocupações metodológicas do ESP não são muito diferentes das que se colocam no ensino do Inglês em geral.					
6	[(a.1) Investigação não participativa.] [(b.1) envolvendo apenas o investigador (académico).] Afirma-se a necessidade de este trabalho ter por base a experiência docente da autora como factor facilitador da aplicação dos seus resultados à prática dos professores. [(c) Um dos objectivos tem enfoque em recomendações didácticas.] [(d) Sugestões de opções metodológicas em sala de aula. Recomendações ao nível dos conhecimentos específicos que o professor de IFE deverá dominar.]					
7		[(a) Sugere-se o aprofundamento do sentido do conhecimento dos diversos factores que intervem na docência do professor de ILE.]				

		7	
		A	B
1	[(a) 12 escolas do distrito de Faro.]		
2	Interdisciplinaridade na formação dos professores e alunos de FLE.		
3	[(g) Conhecer a efectividade da penetração do conceito de interdisciplinaridade na formação dos professores e alunos de FLE do Curso Unificado do Ensino Secundário.]		
4	[(c) Estudo exploratório.]		
5	[(i) Os programas de FLE do Ensino Secundário Unificado referem cada vez menos a interdisciplinaridade, favorecendo apenas, nas poucas vezes em que o fazem, uma coordenação temática entre as disciplinas.] [(i) Professores e alunos debatem-se ainda com uma organização curricular extremamente compartimentada e com horários rígidos que não favorecem a prática interdisciplinar.] Os professores consideram que não foram preparados para a interdisciplinaridade, não a praticam de forma significativa e não conhecem profundamente o conceito, mas reconhecem-lhe muitas vantagens.		
6	[(a.2) Investigação cooperada-1.] [(b.1) envolvendo o investigador (académico)] e professores que colaboraram respondendo a inquéritos. [(d) Sugestões sobre a concepção de programas e a organização institucional.]	[(d) Não existem referências explícitas.]	[(b) Não existem referências explícitas.]

		7	
		A	B
1	[[a) Diversas escolas em Portugal e em Paris.]		
2	O ensino do francês nos liceus portugueses, entre 1894 e 1910.		
3	[[h) Contribuir para a construção da história do ensino do FLE, para uma melhor compreensão da didáctica da disciplina na actualidade.]		
4	[[h.2) Não é explicitado o tipo de metodologia. Refere-se a constituição de um <i>corpus</i> documental.]		
5	O conhecimento do passado da didáctica do FLE é essencial para a compreensão das práticas de hoje. A história da didáctica do FLE é transversal à história da didáctica das outras línguas vivas estrangeiras. Um dos veios particularmente fecundos desse transversalismo parece ser a interacção das didácticas da língua materna e do francês, interacção renovadamente actual.		
6	[[a.1) Investigação não-participativa, [(b.1) envolvendo apenas o investigador (académico)]] Defênde-se, no capítulo das conclusões, que o conhecimento da história da Didáctica do FLE tem repercussões directas na didáctica de sala de aula, nomeadamente ao nível da concepção de metodologias. [[g) Encoraja-se a investigação sobre a temática, pelo seu interesse para a didáctica na sala de aula.]	[[d) Não existem referências explicitas.]	[[b) Não existem referências explicitas.]

		7				
1	2	3	4	5	6	7
[(d)]	[(g) O erro em ILE.]	Caracterizar os erros cometidos pelos sujeitos envolvidos (estudantes de Inglês da FLUP) e identificar as suas causas. [(b) Relacionar métodos e resultados de ensino.] [(j) Propor medidas de carácter didáctico, administrativo e pedagógico.]	[(b,d) Análise quantitativa e interpretativa.]	Há erros evitáveis ou elimináveis. Não há erros característicos de uma ou outra fase da aprendizagem. [(b) Uma grande percentagem de erros ocorre por interferência da L.M.] Os métodos directos não conseguiram levar os aprendentes a pensar directamente na LE. Os estudantes não atingiram uma competência que lhes permita organizar o seu discurso sem pensar na forma. A consciência de um determinado aspecto linguístico não garante o seu uso correcto em situação. Os professores não proporcionam análise contrastiva, não promovem revisão de conteúdos previamente leccionados e eliminaram a memorização enquanto processo de aprendizagem. Uma vez que permite identificar os casos de transferência, a AC tem vantagem sobre a AE. Deverá combinar-se o ensino da gramática com abundante exposição à língua estrangeira e prática, tão abundante quanto possível, das matérias ensinadas aos alunos.	[(a.1) Investigação não-participativa, [(b.1) envolvendo apenas o investigador (académico).] [(c) A preocupação com a didáctica profissional é expressa nos objectivos] e [(d) nos resultados que compreendem propostas de actuação didáctica.]	A [(d) Não existem referências explícitas.] B [(b) Não existem referências explícitas.]

		7					
		A	6	B			
1	3	2	3	4	5	6	
[(a) escolas secundárias do centro do país.]	[(d) O papel da LM na aprendizagem e utilização da LE.]/ O papel da léxico-gramática (de acordo com a definição de Halliday) na [(b) compreensão] e [(c) produção de texto em LE.]	[(f) Demonstrar, com fundamento na teoria de língua de M.A.K. Halliday, a importância da LM do indivíduo na sua aprendizagem e uso da LE.]	[(h.1) Não é explicitado o tipo de metodologia. Descrevem-se os procedimentos metodológicos. Ex. Análise linguística - análise de texto. Aplicação de inquéritos. Parte-se da formulação de uma hipótese para a recolha de dados para, finalmente regressar à teoria analisada em interacção com a prática, modelo apoiado em Stern.]	[(d) O professor deverá partir do conhecimento que o aluno já possui.] [(a) A LM deverá ser tomada como referente para o ensino da LE e promovida a interacção entre as disciplinas de LE e LM no sentido de promover o sucesso da aprendizagem.] E necessário recorrer à tradução pedagógica e ao metacomentário gramatical e reapreciar as metodologias de sala de aula. [(a) O aluno traduz espontaneamente e reorganiza os novos dados através da LM.]	[(a.1) Investigação não-participativa.] [(b.1) envolvendo apenas o investigador (académico).] [(e) Intenção expressa de interacção entre investigação e prática.] [(d) Recomendações sobre opções metodológicas em sala de aula. Propõe-se a adopção da análise confrontativa como estratégia fundamental de ensino e de aprendizagem da LE, nas suas duas técnicas básicas: o metacomentário gramatical e a tradução pedagógica.]	[(d) Não existem referências explícitas.]	[(b) Não existem referências explícitas.]

		7				
		A	6			B
1	Escola Secundária de Afonso Domingues, Lisboa.]		5	6	7	
2	Área de convergência da metacognição e da leitura em I.L.E.]					
3	[(e) Analisar o contributo do ensino de estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da competência da compreensão do texto em I.L.E.]					
4	[(c) Estudo de natureza exploratória.] estudo de intervenção. [(a) Modelo de investigação quasi-experimental.]					
5	[(e) Os dados obtidos apoiam claramente a hipótese de que o ensino de estratégias metacognitivas aplicadas à compreensão da leitura exerce uma influência positiva na elevação da realização desta competência na disciplina de Inglês.]					
6	Investigação cooperativa, [(b.2) envolvendo o investigador (professor em contexto académico)] e uma professora que é implicada na reflexão sobre os procedimentos da investigação. Defende-se que as opções metodológicas para o estudo criaram uma condição essencial a um esforço orientado para um ensino melhor e uma aprendizagem mais eficaz. Na introdução descreve-se a importância do estudo para o ensino e aprendizagem de I.L.E. [(f) Uma secção do capítulo final introduz implicações] e [(d) recomendações pedagógicas.]					
		[(d) Não existem referências explícitas.]				[(a) A professora considerou a experiência um sucesso] e expresseu empenhamento no prosseguir do desenvolvimento das estratégias interdisciplinares de metaconcepção dos alunos.

1	2	3	4	5	6	7
[(d)]	Conteúdos sócio-culturais (<i>Landeskunde</i>) no ensino do Alemão Língua Estrangeira.	[(h) Produzir uma síntese do debate sobre <i>Landeskunde</i> , na Alemanha, nos últimos 20 anos, dada a inexistência deste em Portugal.] [(f) Verificar a sua repercussão nos manuais mais comuns para o ensino de ALE em Portugal.] [(f) Verificar se o tema tem sido contemplado nos <i>curricula</i> nacionais dos ensino básico e secundário e na formação de professores.]	[(h.2.) Não é explicitado o tipo de metodologia. A produção da síntese proposta no primeiro objectivo é feita a partir da análise da literatura disponível. Igualmente, não são feitas referências de âmbito metodológico no que toca à análise dos programas curriculares da disciplina de ALE em Portugal. No caso da verificação da repercussão do debate sobre <i>Landeskunde</i> nos manuais adoptados em Portugal, descreve-se o processo de constituição do <i>corpus</i> e refere-se o recenseamento para a caracterização do tipo de informação relativa a <i>Landeskunde</i> , presente nos manuais.]	Da discussão desenvolvida nos últimos vinte anos, conclui-se ser consensual que <i>Landeskunde</i> deveria ter como ponto de partida o mundo quotidiano dos falantes nativos e que é a partir deste que se estabelece a comunicação intercultural que tem por objectivos reforçar o conhecimento recíproco dos povos. [(j) Existem muitas lacunas em termos de conteúdos de <i>Landeskunde</i> nos manuais que foram objecto de estudo] e [(j) nos conteúdos apresentados verifica-se que não se libertaram dos modelos mais tradicionais nem ousaram a inovação.] [(i) Os programas curriculares portugueses recomendam a aquisição de competência em <i>Landeskunde</i> desde o início da aprendizagem mas os objectivos sugerem, apenas, uma sensibilização que facilite a comunicação e o entendimento. As áreas temáticas são apresentadas mais pormenorizadamente do que os objectivos.] [(i) A importância da vertente sócio-cultural é referida, mas não são feitas sugestões metodológicas ao nível das actividades de aprendizagem ou das técnicas de trabalho.]	[(a.1) Investigação não-participativa,] [(b.1) envolvendo apenas o investigador (académico).] [(d) Recomendações relativas à elaboração de programas.]	A [(d) Não existem referências explícitas.] B [(b) Não existem referências explícitas.]

		7					
1	2	3	4	5	6	A	B
[(d)]	[(a) O uso da negação em português.]	[(f) Verificar em que medida a negação, naturalmente, em usos próprios à língua portuguesa, é estudada no <i>Livro do aluno</i> e no <i>Caderno de exercícios</i> do manual de português para estrangeiros <i>Dia a Dia</i> .]	[(h.2) Não é explicitado o tipo de metodologia. Descreve-se o resultado da análise do <i>corpus</i> .]	[(j) No que se refere ao tratamento da negação, este livro é omissivo, sobretudo no que diz respeito à <i>negação implícita</i> .]	[(a.1) Investigação não-participativa.] [(b.1) envolvendo apenas o investigador (académico).] [(d) A terceira parte do estudo compreende o diagnóstico de lacunas encontradas no manual analisado e sugestões para as suprir. Um parágrafo das conclusões recomenda uma maior atenção ao emprego da língua nos manuais.]	[(d) Não existem referências explícitas.]	[(b) Não existem referências explícitas.]

GUIÃO DE ENTREVISTA - A

OBJECTIVOS

- Aprofundar o conhecimento de dados obtidos durante a primeira fase do estudo.
 - Compreender as representações do entrevistado sobre o impacto do seu estudo no desenvolvimento e prática profissionais dos professores.
-

QUESTÕES

I. Caracterização do percurso profissional do entrevistado.

1. Qual é a sua formação inicial?
2. Qual o modelo da sua formação profissional (Estágio Integrado, Formação em Exercício, outro)?
3. Até ao momento da conclusão do estudo (indicação do título do estudo), qual era o seu grau académico?⁸
4. Em que instituição trabalhava, na altura da apresentação desse trabalho?
5. Que funções relevantes do ponto de vista pedagógico-didáctico tinha desempenhado, até então?
6. Actualmente, em que instituição trabalha e que funções desempenha?

II. Impacto do estudo realizado.

1. (indicação do título do estudo) foi o seu primeiro trabalho de investigação em D.I.L.E.?
2. O que o levou a interessar-se pela temática escolhida?
3. Quais foram os principais objectivos deste trabalho?
- 4.⁹ a. Por que razão/razões optou por trabalhar sozinho neste projecto e não envolveu outros professores na investigação?
b. Por que razão/razões optou por envolver outros professores na investigação?
5. Deste trabalho de investigação, que resultados salienta pela sua relevância?
6. Que comunicações/apresentações ou outras acções de divulgação promoveu, na sequência deste estudo?
7. A quem as dirigiu? A académicos? Aos professores nas escolas?
8. Como avalia o impacto deste seu trabalho nas práticas dos professores nas escolas?

⁸ Esta questão será colocada apenas no caso de o entrevistado ter desenvolvido o seu estudo no âmbito de um doutoramento.

⁹ Estas questões serão colocadas em alternativa, consoante o entrevistado seja um autor de uma investigação de tipo não-participativo - questão a. - ou um autor de outro tipo de investigação que envolva professores das escolas - questão b. (cf. III. 2.2.).

GUIÃO DE ENTREVISTA - B

OBJECTIVOS

(cf. Guião de Entrevista - A)

QUESTÕES

I. Caracterização do percurso profissional do entrevistado.

1. Qual é a sua formação inicial?
2. Qual o modelo da sua formação profissional (Estágio Integrado, Formação em Exercício, outro)?
3. Em que instituição/instituições trabalhava, na altura da apresentação dos estudos sobre os quais se centra esta entrevista?
4. Que funções relevantes do ponto de vista pedagógico-didáctico tinha desempenhado, até à apresentação do primeiro desses trabalhos?
5. Actualmente, em que instituição trabalha e que funções desempenha?

II. Impacto dos estudos realizados.

BLOCO A: Questões relativas aos dois estudos.

1. Parece haver continuidade na escolha da temática dos dois estudos. O que o levou a interessar-se por essa temática?
2. Por que razão/razões optou por envolver outros professores nas investigações?

BLOCO B: Questões relativas a cada um dos estudos individualmente.

1. *Interação Verbal e Negociação do Saber na Aula de Língua Estrangeira* foi o seu primeiro trabalho de investigação em D.I.L.E.?¹⁰
2. Quais foram o principais objectivos deste trabalho?
3. Deste trabalho de investigação, que resultados salienta como importantes?
4. Que comunicações/apresentações ou outras acções de divulgação promoveu, na sequência deste estudo?
5. A quem as dirigiu? A académicos? Aos professores nas escolas?
6. Como avalia o impacto deste seu trabalho nas práticas dos professores nas escolas?

¹⁰ Esta questão colocar-se-á, apenas, em relação a este estudo. Todas as restantes repetir-se-ão, para o outro trabalho.

(Apresentado em disquete)

RESULTADO DA ANÁLISE CATEGORIAL

(1º fase da análise do conteúdo das entrevistas transcritas)

Índice do anexo

Leitura dos quadros de apresentação.....	84
Quadro 1.....	84
Quadro 2.....	89
Quadro 3.....	96

Leitura dos quadros de apresentação:

- Cada quadro compreende as pré-categorias e categorias definidas por referência às pré-categorias I., II. e III. mais abrangentes bem como o registo de sentidos idiossincráticos.
- As unidades de registo são apresentadas na sequência da identificação, em fundo escuro, das categorias e pré-categorias em que se integram e são precedidas da codificação correspondente à entrevista em que foram assinaladas.

Quadro 1. - I. CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO

A. FORMAÇÃO INICIAL
1. Germânicas/Filologia Germânica
Entv. 1 B1: licenciatura em Filologia Germânica
Entv. 2 B2: eu tenho tirei o curso de Filologia Germânica
Entv. 8 B1: é Filologia Germânica licenciatura em Filologia Germânica
Entv. 9 B2: é licenciatura em Germânicas portanto . Inglês e Alemão
Entv. 11 B1: portanto é licenciatura em Filologia Germânica
Entv. 12 B1: ora bem a minha formação é de Germânicas portanto eu sou formada em Germânicas
Entv. 13 B1: eu sou licenciado em Filologia Germânica
2. Ensino de Inglês e de Português
Entv. 4 B1: licenciatura em Ensino de Português e Inglês
Entv. 6 B1: a minha formação inicial é de licenciatura em Ensino de Inglês e Português
3. Línguas e Literaturas Modernas
Entv. 3 B1: eu sou licenciada em Línguas e Literaturas Modernas . variante de Português Inglês
Entv. 5 B1: licenci-me em Línguas e Literaturas Modernas . na variante de Francês Inglês
Entv. 7 B2: Línguas e Literaturas Modernas e a variante . era Inglês Alemão
Entv. 10 B1: sou licenciada em Línguas e Literaturas Modernas . Inglês Alemão

B. FORMAÇÃO PROFISSIONAL
1. Com formação profissional
<p>Entv. 1 B5: era o Estágio Pedagógico</p> <p>Entv. 2 B2: depois fiz o Estágio Pedagógico ..</p> <p>Entv. 3 B1: fiz um curso integrado portanto modelo Integrado com Educação desde o primeiro ano .</p> <p>Entv. 4 B3: é o Estágio Integrado</p> <p>Entv. 5 B2: eu fiz . estágio em mil novecentos deixe-me pensar quando é que foi mil novecentos .. e noventa oitenta e nove . noventa mil novecentos e noventa .</p> <p>Entv. 6 B2: Estágio Integrado</p> <p>Entv. 8 B3: eu fiz o estágio pedagógico . ainda . naquele modelo . como é que é? a Formação em Exercício não é?</p> <p>Entv. 11 B3: foi o primeiro Estágio Integrado</p> <p>Entv. 13 B2: foi o Estágio Clássico</p>
2. Sem formação profissional
<p>Entv. 7 A3: e a sua formação profissional . qual foi o modelo? B3: não tive . não não não tive nada nada nada</p> <p>Entv. 9 A5: nunca chegaste a fazer profissionalização? B5: não não</p> <p>Entv. 10 A5: pronto . não chegou a fazer profissionalização? B5: não . não não fiz não fiz</p> <p>Entv. 12 A2: não fez formação profissional? B2: não .</p>
C. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA DOCÊNCIA
1. Só leccionação
<p>Entv. 6 B5: bom até essa altura . portanto eu leccionei . durante esse período . basicamente Didáctica do Inglês . leccionei também Didáctica das Línguas Germânicas . embora não tivesse formação de Alemão . apoiava a Professora Isabel Alarcão . nessa nessa cadeira . e dava também apoio à Didáctica Geral .</p> <p>Entv. 12 A6: na altura em que apresentou o mestrado para além das funções docentes desempenhava outras funções? B6: .. não . porque nós como é Ensino Superior nós não temos nem nem . grupo não temos grupo não há quer dizer há . há o Grupo há o Grupo das Línguas e há o Grupo de Inglês mas são grupos . officiosos digamos nem departamentos nós não estamos divididos em departamentos . e não há . nem nem . (*) (*) cargos mas (*) Director de Turma não há . não há . como eu era Assistente . não pertencia . não .</p>
2. Orientação da prática pedagógica
<p>Entv. 1 B12: tinha estado três anos na Profissionalização em Serviço .. como Delegado da Profissionalização</p> <p>Entv. 2 B3: entretanto eu tinha a partir de mil novecentos e setenta e nove .. tinha sido . Professor Metodólogo . no Liceu Alexandre Herculano de Inglês e Alemão . pouco tempo depois passei a uma . modalidade . que então se chamava Metodólogo Itinerante .</p> <p>Entv. 3 B8: antes de fazer mestrado tinha sido Orientadora de Estágio</p>

<p>Entv. 4 B6: basicamente a docência . da disciplina de Metodologia do Ensino de Inglês do quarto ano portanto licenciatura em Ensino e . a Supervisão do Estágio Integrado da mesma licenciatura</p> <p>Entv. 7 B9: no que tinha a ver com o estágio dos nossos alunos . portanto numa cadeira que nós temos de prática pedagógica . Prática Pedagógica III . que que eles fazem no quarto ano . em que vão fazer estágio . nas escolas do segundo ciclo aqui do distrito . e nós temos que ir acompanhar os estágios observar as aulas . reflectir com eles etc. etc. e fazer uma avaliação no final de cada ano .</p> <p>Entv. 8 B8: . quer dizer gostei realmente muito de . integrar as equipas pedagógicas da Formação em Exercício . do primeiro modelo .</p> <p>Entv. 11 B12: até ir para a ESE portanto a Escola Superior de Educação eu tinha estado a desempenhar a função de Delegada à Profissionalização portanto com esta Formação em Exercício .</p> <p>Entv. 13 B4: fui Orientador de Estágio durante cinco anos</p>
<p>3. Gestão/coordenação institucional</p> <p>Entv. 3 B8: era eu Directora de Departamento na altura .</p> <p>Entv. 5 B7: olhe eu fui Delegada de Grupo . de Francês e Português . vários anos . cinco anos</p> <p>Entv. 8¹¹ Delegada ao Conselho Pedagógico (por eleição da escola na Escola Comercial e Industrial Avelar Brotero e Escola Secundária Oliveira Martins).</p> <p>Entv. 9 B8: ora bem . até essa altura . eu tinha a meu cargo a . não oficialmente mas na prática . a coordenação das disciplinas mas de Alemão . aqui . daqui . . em termos pedagógicos era o que eu tinha aqui . nessa altura</p> <p>Entv. 10 B9: acabei por ser ao mesmo tempo a coordenadora das cadeiras que ia dando . não é? ..</p> <p>Entv. 11 B12: entretanto convidaram-me para . Vogal da Comissão Instaladora aqui da . Escola Superior de Tecnologia e Gestão</p> <p>Entv. 13 B4: fui Director de Ciclo . de Segundo Ciclo . na escola onde estive cinco anos .</p>
<p>4. Participação em projectos educativos</p> <p>Entv. 8¹² Integrei o “Grupo de Estudos Linguísticos de 1976/77 a 1980/81 (Protocolo entre a D.G.E.S., Centros de Linguística das Faculdades de Letras do Porto e de Lisboa, com supervisão do Dr. Carl James, Universidade de Bangor, cujos objectivos incluíam a realização de uma gramática pedagógica e produção de documentos de apoio aos professores e aos programas de ensino).</p> <p>Entv. 13 B4: fui encarregado de vários projectos da Direcção Geral do Ensino Secundário n altura</p>
<p>5. Autoria de manuais escolares</p> <p>Entv. 2 B10: . bom . há uma faceta da minha . da minha carreira percorrida . que . terá . tido . alguma relevância . no . no contexto do ensino do Inglês em Portugal que foi como autor de livros ..</p> <p>Entv. 13 B4: e fui escrevi dois manuais . em parceria com uma colega . para o Ensino Secundário .</p>
<p>D. EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO</p>
<p>1. Participação em pequenos projectos de investigação</p> <p>Entv. 2 B18: o primeiro trabalho publicado . de algum fôlego . foi . foi . claro agora . sei lá pequenas . coisas para . para uma comunicação .</p>

¹¹ Estes elementos foram retirados do *curriculum* enviado pelo entrevistado (cf. IV. 2.1.).

¹² Cf. nota anterior.

Entv. 5

B12: quer dizer eu já tinha feito assim uns estudozinhos mais leves isto é mais ligeiros . mas assim com a projecção . que estes trabalhos têm foi o primeiro mas eu fazia pontualmente . fazia trabalhos para para apresentar em acções de formação onde ia realmente ou à APPI ou . ou outros . encontros onde . que normalmente frequentava e por isso apresentava sempre . *papers*

Entv. 8

B12: quer dizer . trabalho de investigação assim com cabeça tronco e membros . aprofundado . penso que seria . não já não falo na tese de licenciatura mas falo assim em pequenos artigos na . eu sei lá na . no *Professor* no jornal de educação . escrevi também um artigo sobre Linguística . fiz uma comunicação na . num congresso da APPI . juntamente com essas colegas .

Entv. 11

B16: portanto eu já tinha feito com até com uma colega que me entusiasmou a a enviar o o artigo para a *Forum* . um trabalho de aplicação portanto interdisciplinar que era a Matemática dos Conjuntos à gramática da língua inglesa e eu sempre gostei de gramática não é?

Entv. 13

B10: já tinha realizado pequenas investigações domésticas digamos assim . com co-orientação de . dos meus pares isto é . colaborei em vários projectos de . de investigação . pequena investigação .

2. Sem experiência de investigação anterior

Entv. 1

A14: gostaria de saber inicialmente se este trabalho de investigação de que estamos a falar ou de que vamos falar agora foi o seu primeiro trabalho de investigação pedagógica nomeadamente em D.I.L.E.?

B14: foi

Entv. 4

A13: bom . falemos agora um pouco de cada um dos estudos individualmente e situemo-nos no primeiro estudo no estudo . que conduziu à sua tese . de mestrado . foi o seu primeiro trabalho de investigação em Didáctica do Inglês Língua Estrangeira?

B13: foi . foi

Entv. 6

A8: bom . este trabalho de investigação de que de de que estamos a falar agora ou de que vamos falar agora foi o teu primeiro trabalho de investigação em Didáctica do Inglês Língua Estrangeira?

B8: exactamente

Entv. 7

A13: foi o seu primeiro trabalho de investigação?

B8: sim

Entv. 9

A13: bom . então o primeiro bloco de questões era este . vamos entrar agora no segundo e a primeira questão que eu gostaria de colocar-te . é a seguinte . este . trabalho de de investigação que conduziu ao teu à tua tese de mestrado foi o primeiro trabalho de investigação em Didáctica das do Inglês Língua Estrangeira?

B13: sim . sim sim sim sim . sim

Entv. 10

A11: este trabalho de investigação que . depois . conduziu ao à sua tese de mestrado . foi o seu primeiro trabalho de investigação em Didáctica de Inglês Língua Estrangeira?

B11: foi

Entv. 12

A9: foi o seu primeiro trabalho de investigação em Didáctica de Inglês Língua Estrangeira?

B9: foi foi

Idiossincrasias:

Entv. 3 - investigação no âmbito de provas académicas

B13: e já foi a minha tese de mestrado . porque se o desenvolvimento da competência de leitura é uma das preocupações de um didacta e de um professor quando eu incido no desenvolvimento da leitura . eu estou a fazer uma tese de Didáctica com implicações para a sala de aula .

E. OCUPAÇÕES PROFISSIONAIS NA ACTUALIDADE

1. Preparação de provas académicas

Entv. 5

B11: neste momento estou pelo PRODEP e por isso não estou lá há três anos

Entv. 10

B10: agora estou com . ao longo dos últimos meses comecei . a trabalhar a preparar-me para fazer provas públicas . por isso . esse cargo tinha . sou membro do Conselho . Científico . por inerência por ser Professora Adjunta do Quadro .. é tudo

Entv. 11

B14: agora . estou só a trabalhar na investigação . do doutoramento

Entv. 12

B8: agora estou com uma licença sem vencimento

Entv. 13

B8: este ano eu estou dispensado da actividade docente para efeitos de doutoramento .

2. Exercício de funções ao nível da formação pós-graduada

Entv. 4

B7: estou envolvida na leccionação das disciplinas do mestrado em Supervisão Pedagógica Ensino do Inglês

Entv. 6

B6: estou a orientar sete doutorandos e . três mestrandos .

3. Exercício de funções ao nível da gestão/coordenação institucional

Entv. 1

B13: sou também Presidente do Conselho Pedagógico

Entv. 2

B12: neste momento sou também o Presidente do Departamento de Estudos Anglo-Americanos .

Entv. 6

B6: estou com uma . no final do mandato de Presidente do Conselho Directivo

Entv. 7

B11: neste momento . sou a Coordenadora do Departamento de Inglês

Entv. 9

B11: agora neste momento tenho . a coordenação das línguas todas

4. Desenvolvimento de projectos de investigação

Entv. 2

B12: nós temos um projecto . que é a tradução . integral da obra dramática de Shakespeare uma nova gtradução . que está a ser apoiado na . na Fundação para a Ciência e Tecnologia .

Entv. 3

B10: é muito bom quer dizer é muito bom uma pessoa ter tempo cem por cento apenas para tentar pensar nas suas aulas e na sua investigação e . é muito bom

Entv. 4

B7: e depois para além disso pronto há aquelas funções de . estar integrada em projectos de investigação

Entv. 6

B6: tenho outras funções que têm a ver com investigação sou responsável pelo Laboratório de *Courseware* Didáctico . tenho presentemente colaboração em quatro projectos da (*)

Idiossincrasias:

Entv. 2 - *organização de um simpósio*

B12: e vamos fazer . mas não vamos fazer um simpósio de grandes dimensões não . vai ser uma coisa relativamente restrita . mas eu acho que vai ser de grande importância para a Faculdade de Letras

Entv. 4 - *orientação da prática pedagógica*

B7: continuo a estar ligada à docência da disciplina de Metodologia do quarto ano e . aos estágios pedagógicos

Entv. 4 - *participação em congressos*

B7: para além da da da da participação em congressos

Entv. 4 - *publicação de textos científicos*

B7: acho que só depois de de fazer a tese de mestrado é que comecei a publicar . pronto e de lá para cá isso tem sido uma actividade mais ou menos regular .

Entv. 6 - *consultoria*

B6: sou o consultor de formação do Centro de Formação José Pedro Tavares daqui de Aveiro . e sou consultor de investigação do centro de Quiaios . na Figueira da Foz .

Entv. 8 - *está reformado*

A10: neste momento já não está ao serviço?

B10: não

Quadro 2. - II. RELAÇÃO COM A DIDÁCTICA PROFISSIONAL

A. RAZÕES DE ESCOLHA DA TEMÁTICA DO ESTUDO	
1. Relação com a prática docente	
Entv. 2	B20: eu comecei a sentir a necessidade de de . estudar o erro . em resultado da . bom da da minha convivência com os erros feitos pelos alunos no ensino secundários não é?
Entv. 3	B14: desgostava-me imenso que os meus alunos não lessem
Entv. 4	B8: o que me levou a interessar-me pela interacção verbal no caso do primeiro estudo . foi por um lado a minha experiência de Supervisora de Estágio . pronto em que eu reconhecia já na altura . que o papel dos alunos era bastante passivo nomeadamente em aulas de nível de iniciação que acabou por ser o objecto de estudo nesse nesse trabalho .
Entv. 4	B8: o meu interesse . principal eram os alunos e a aprendizagem da língua . em determinadas condições e não só da língua mas sobretudo dos modos de aprender a língua
Entv. 5	B15: eu tinha sido professora de Francês . mas apercebi-me já nessa altura que os alunos da faculdade onde eu dava aulas . davam o mesmo tipo de erro . então eu resolvi começar . exactamente pelos <i>beginners</i> e perguntei às minhas colegas de Inglês se elas achavam que . esse erro se manifestava nos alunos . pronto nos <i>beginners</i> iniciais não é? . e elas disseram-me que sim . exactamente por causa disso é que eu comecei a fazer a recolha . dos testes dos alunos no sentido de verificar se . as opiniões das das dos professores . realmente eram sustentáveis ou não e eram e foi exactamente . a partir do campo que . eu me . constatei essa realidade . pronto
Entv. 7	B14: e além disso era um aspecto que eu também achava que tinha muito a ver com a minha prática lectiva e com a minha função docente . porque eu via que os alunos tinham muita dificuldade nesse aspecto .
Entv. 8	B14: porque . me dá um certo desgosto o desinteresse dos alunos pela leitura (risos) .
Entv. 9	B17: bom . eu acho que . a escolha de deste tema foi um um pouco motivada pela pela própria . prática lectiva porque . como sabes a maior parte da avaliação que se faz neste tipo de ensino . e no no outro também é escrita . não é? e . e sempre senti um pouco dificuldade em avaliar a a produção escrita dos alunos . de maior extensão .
Entv. 10	B 13: eu já ia leccionando a tradução numa aula de língua . pronto era um interesse que me interessava pessoalmente por isso a tradução . no no âmbito do ensino das línguas
Entv. 12	B 10: acima de tudo . eu queria ter qualquer coisa . ou queria ver qualquer coisa que me servisse para a minha prática docente . não em termos estritamente práticos agora vou . estudar o método melhor para os . eles aprenderem os artigos definidos não era bem isso . mas de qualquer modo investigar aquilo que no fundo eu estava a fazer
Entv. 13	B 13: o que me levou a interessar foi . com a passagem dos anos . verificar . que . de um modo geral os alunos . chegam normalmente à sala de aula ou chegavam à sala de aula com conhecimentos . muito díspares como ainda hoje . relativamente à aprendizagem da língua . mas não . mas também o que me impressionava muito era eles não . não estarem suficientemente organizados . na generalidade para aprender a língua .
2. Influência do contexto institucional de formação	
Entv. 1	B16: não sei talvez a própria influência da orientação do curso .
Entv. 2	B20: uma vez numa conversa com o Carl James lá nessa altura olhe . era capaz de . não estava ainda determinado eu fazer uma tese de doutoramento . nem tão pouco eu fazer carreira universitária . mas . era capaz de gostar de fazer um estudozito sobre isto . e ele então é que me desafiou . então porque é que não fazes uma tese?

Entv. 4

B8: isto veio depois ser também este interesse meu veio a ser reforçado por algumas disciplinas de do mestrado que fiz em Aveiro . parte curricular . e onde onde pude ler . penso que talvez pela primeira vez . estudos de interacção verbal .

Entv. 6

B10: . pronto como . na figura de Assistente Estagiário . muito daquilo que se faz tem a ver também vem muito também da . do tipo de orientador que se tem no momento . e do tipo de responsável que se tem responsável . pedagógico que se tem . nesse nessa figura da carreira universitária . a Professora Isabel Alarcão tinha . interesses óbvios na Didáctica .

Entv. 13

B 13: quando apareci no mestrado . felizmente tive uma orientação . que foi muito nesse campo . as metacognições enfim estavam a entrar em Portugal e entraram . em grande parte . penso eu pela . pela mão da minha orientadora a Professora . Doutora Maria Odete Valente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências . que de facto . deu . enfim um impulso muito grande a esse estudo

3. Interesse na verificação de teorias pessoais

Entv. 2

B20: e começaram-me . a causar alguns engulhos . aquilo que o comunicativismo a forma como o comunicativismo encarava os erros . porque os erros existem . eu tinha passado não era toda a minha vida mas a minha vida até ali . tentar eliminar os erros de . pois . bom por processos que achava mais legítimos e . chegava sempre à conclusão de que era . uma luta um bocado inglória porque as coisas não não saíam . e então . resolvi porque não?

Entv. 3

B14: havia . N estudos que apontavam . numa faixa etária mais baixa que a minha . para uma relação muito grande entre a competência de leitura e a competência de reflexão sobre a língua . nomeadamente a competência metalinguística e a questão que se me pôs foi assim . então se isto é verdade para os anos iniciais de escolaridade . será que na adolescência mantém-se essa relação?

Entv. 4

B8: nunca acreditei muito . que seria possível por exemplo a partir do meu estudo . fazer um programa de formação de professores . em que se consciencializasse os professores de algumas características da interacção que apontavam no sentido do do discurso mais autoritário do professor . e depois a partir daí então os professores iriam mudar o seu discurso . e iam passar a dar mais iniciativa aos alunos etc. eu sempre achei que as coisas tinham que ir um pouco mais fundo e começar . pelas próprias representações dos professores . por um lado . e por alguma mudança significativa a nível dos princípios que informam a sua prática . e daí decorreriam algumas implicações naturalmente na interacção .

Entv. 7

B14: e eu achava antes de fazer o trabalho que aquilo tinha tudo a ver muito com a questão de interferência da língua materna porque é um tempo que não tem uma equivalência directa no Português . achava e continuei a achar porque depois o a investigação também me apontou para aí . eu tinha razão quando levantei essa hipótese .

Entv. 11

B17: é que eu sempre acreditei na tradução . portanto pedagógica como técnica de ensino . e sempre discordei das abordagens ditas comunicativas . e como sempre discordei de tudo aquilo que é espalhado está a ver? e . e portanto que não garante . que os alunos estão realmente a adquirir . o domínio . do que daquilo que se está a . querer veicular porque eu já não digo . portanto . não é ensinar mas será . (*) aquela mudança que os fizesse realmente . modificarem-se não é?

4. Influência de teorias públicas

Entv. 2

B20: fui uma vez fazer um curso de Verão . perto de Londres .. e . era sobre . o tema era o era o . já já se falava do comunicativismo . que era o o a a abordagem comunicativa . e . com pessoas muito capazes . por exemplo o (*) Littlewood era um dos monitores e director do (*) Carl James . mas havia . outras pessoas que . mas esses dois . por exemplo o Littlewood tem publicado de facto bastante . é claro .

Entv. 3

B14: até porque também veja a época . os anos oitenta são no meu contexto onde eu estava na Universidade de Boston os anos do *boom* da investigação na leitura e uma pessoa também é contagiada por isso . não é?

Entv. 4

porque também . estas coisas às vezes vêm um pouco das leituras do trabalho que vamos fazendo . nomeadamente nos estágios .

5. Gosto pessoal

Entv. 3

B14: eu gosto imenso de ler sempre gostei imenso de ler

Entv. 6

B10: eu era uma pessoa que tinha . alguns interesses na estatística nomeadamente naquilo que tem a ver com a estatística lexical .

Entv. 7

B14: foi porque eu sempre gostei muito desse aspecto . que é no fundo é a gramática . tem que ver com a gramática . a gramática da língua e pronto as bases da língua . e . e foi uma área que sempre me interessou muito não foi assim de repente só no mestrado .

Entv. 8

B14: primeiro porque gosto muito de literatura (risos)

Idiossincrasias:

Entv. 11 - observação de estratégias de aprendizagem em meio não institucional

B17: tinha acabado de descobrir até no meu filho essa . novidade que que não era só o meu filho afinal . que era o facto de as crianças já dominarem o Alemão o Alemão (risos) dominarem o Inglês . porque . viam filmes na televisão legendados .

B. OBJECTIVOS

1. Obter grau académico

Entv. 1

B19: aliás eu também não fui para mestrado com uma ideia ou com um plano de digamos . assim quero fazer pós-graduação quero fazer quero continuar a minha formação neste sentido ou naquele ou naqueloutro . não foi . um pouco fruto do acaso . assim olha estás aí na Escola do Magistério Primário podes ir para a Escola Superior de Educação no entanto quem está na Escola Superior de Educação está já a enveredar pelo mestrado que é para ter uma formação prévia . e se calhar é mais garantido ires por aí . e surgiu a possibilidade de eu fazer mestrado nessa área . aliás eu até aí nunca tinha pensado em pós-graduação nunca tinha pensado em mestrado nunca tinha pensado em nada disso

Entv. 6

B15: o objectivo do trabalho basicamente era conseguir . dentro dos limites temporais que me eram exigidos pelo estatuto da carreira docente . portanto fazer . provas e assim poder progredir na carreira . portanto passar à figura de Assistente ..

Entv. 12

B11: a meta principal era fazer a tese de mestrado eu acho que era a a . principal não é? fazer a tese . para ter o grau .

2. Conhecer/obter conhecimento

Entv. 1

B27: também me interessava digamos aprofundar alguma coisa o conhecimento sobre a área para . enfim para mim próprio também tirar algumas conclusões e algumas linha orientadoras

Entv. 2

B23: porque . se eu sei que vai haver . se suspeito que as causas dos erros são estas ou aquelas . isto didacticamente tem interesse porque nada melhor para . evitar as doenças do que conhecermos-lhe as causas não é?

Entv. 3

B15: julgo que na área . na faixa etária onde onde o estudo onde o estudo foi realizado conseguir ver se continua a haver a relação entre a leitura e a competência metalinguística é muito importante .

Entv. 4

B15: o meu objectivo a minha finalidade principal era compreender como é que a negociação do saber língua se fazia na aula de Língua Estrangeira .

Entv. 5

B16: exacto eu acho que o principal neste momento era detectar o por a a razão . por que é que os alunos davam esses erros e

Entv. 9

B18: o objectivo de facto principal . era ver em que medida é que a maior criatividade em termos linguísticos . tal como linguísticos . enfim não em sentido restrito . porque como vês eu falei-te de . criatividade a nível discursivo e por aí adiante . era ver . qual era a correlação entre a maior criatividade . a a um nível e a outro aos diferentes níveis quais as correlações entre a criatividade entendida aos diferentes níveis não é?

Entv. 10

B14: era fazer um levantamento uma análise dos principais problemas de tradução que os alunos tinham . não é?

Entv. 11

B19: interessava-me profundamente saber o que é que teria levado aos métodos comunicativos .

Entv. 13

B13: fundamentalmente foi . perceber até que ponto . essas dificuldades da parte dos alunos existiam .

3. Intervir no processo de ensino/aprendizagem

Entv. 4

B23: a finalidade grande do meu estudo era explorar em contexto pedagógico .. condições facilitadoras de uma pedagogia para a autonomia .

Entv. 5

B16: tentar descobrir se haveria alguma forma de . não erradicá-los na totalidade porque vou vou ver mais tarde que eles continuam a existir mas pelo menos de arranjar algumas estratégias que permitissem uma possível . e gradual eliminação e erradicação . total se fosse possível .

Entv. 7

B19: e se fosse feito talvez pudesse vir a ajudar que era um dos meus objectivos também . os nosso alunos . a tentar perceber . alguma . porque é que têm tanta dificuldade naqueles tempos verbais ou na distinção dos dois

Entv. 8

B18: era levá-los a que eles se se seduzissem com as obras não é verdade? e que vissem que realmente . a a leitura é um campo extraordinário de enriquecimento etc. . eu queria que eles tivessem . apanhassem essa dimensão na medida do possível não é?

Entv. 13

B13: pois . fundamentalmente era sensibilizar os alunos para a necessidade de . se organizarem para aprender o que quer que fosse não é? neste caso Inglês e no campo específico da compreensão da leitura .

4. Inovar

Entv. 6

B15: o objectivo primordial que eu tinha para esse trabalho . era verificar se . do desenlace dos resultados que eu obtive . ou que viria a obter com o estudo que fiz . se .. eu poderia avançar com alguma novidade relativamente ao modo .. se quisermos . aos modos . que fossem mais . didacticamente úteis de rentabilizar aspectos que . essa investigação poderia vir a .. expor

Entv. 7

B19: o meu objectivo primordial era . de alguma maneira . tentar investigar numa área que eu achava que era muito pouco desenvolvida em em Portugal .

Idiossincrasias:

Entv. 4 - *intervir ao nível da formação de professores*

B23: paralelamente então defini um segundo objectivo que é subordinado a este . mas que acabou por como lhe disse ter mais importância do que aquilo que . inicialmente eu previa . e que tem a ver com o desenvolvimento de uma prática reflexiva por parte da da professora

Entv. 11 - *verificar teorias pessoais*

B19: olhe eu para falar com franqueza era primeiro eu estava eu sou muito emotiva . portanto eu envolvi-me bastante nessa guerra dos métodos . e . gostaria portanto e empenhei-me até para provar a minha tese não é?

C. RESULTADOS

1. Confirmação de hipóteses levantadas

Entv. 4

B23: desenhei alguns instrumentos que me permitiram . tendo um grupo de controlo que neste caso era da mesma professora . que me permitiram comparar numa fase inicial e final da experiência comparar respostas dos alunos e desempenhos dos alunos . nesses mesmos instrumentos e que me permitiram concluir que houve de facto alguma evolução mais nalguns dos aspectos do que do que noutros .. nessas dimensões .

Entv. 7

B20: .. o que lhe falei em termos de . de vir a confirmar as minhas hipóteses .

Entv. 11

B20: .. bem . ficar provado que de facto os alunos pensam sempre em Português antes de . de tentarem expressar-se na língua estrangeira isso é óbvio mas isso já eu calculava era a tese de que partia e que não foi muito difícil de (risos) . de comprovar .

Entv. 12

B14: mas em termos de resultados o que eu lhe posso dizer é que ficou alguma convicção de que alguns alunos melhoraram na generalidade da da turma . por comparação com uma turma da mesma professora onde o estudo não foi realizado portanto . como sabe foi um estudo quasi-experimental .

2. Alargamento do conhecimento didáctico**Entv. 1**

B28: em primeiro lugar algo que não parecia novo mesmo da leitura . digamos de de de estudos feitos e também aquilo que era um pouco a convicção dos professores de línguas .

Entv. 3

B16: eu sabia que a ambiguidade . eu vou dar um grande salto em termos do geral para o particular . eu sabia que a ambiguidade . era uma competência de aquisição tardia . eu sentia . não é? e dos estudos que a gente faz sobre o desenvolvimento da linguagem sabe que o domínio da ambiguidade anda aí por volta dos doze treze catorze anos . agora . vê-los tão claramente expostos ali assim . meninos de catorze quinze e dezasseis anos . terem . resolverem problemas de ambiguidade ao nível lexical e esbarrarem . ao nível do ponto oito negativo . com resultados de ambiguidade a nível sintáctico . é engraçado . é engraçado .

Entv. 4

B15: encontrei alguns resultados que reforçavam . aspectos que outros estudos já já apontavam . de facto é uma negociação encontrei que encontrei ou concluí que era uma negociação . muito conduzida pelo professor .

3. Desenvolvimento pessoal e profissional do investigador**Entv. 8**

B19: . os resultados principais quer dizer primeiro o envolvimento . as impressões . a discussão toda que tive não só dentro da da . dos professores que me orientaram e . e com colegas etc. dentro do âmbito do mestrado . acho que essa é é uma das riquezas do mestrado é essa não é? e . para além disso a discussão que eu tive oportunidade de ter porque estava a orientar estágio porque estava a orientar professores a nível de zona não é? tinha contactos . muito diversificados . com muitos professores . e os professores punham-me as suas questões os professores realmente . iam ao âmago de de . das questões que nos preocupavam e isso foi uma das coisas que eu achei muito enriquecedora

Entv. 12

B13: por um lado . foi uma uma experiência positiva muito positiva porque me me me abriu uma janela portanto a metáfora das janelas . abriu uma não foi uma foi assim . várias janelas várias portas várias portas-janelas . por um lado . por outro lado . também me deu muito a a . a percepção de que mas isso é . é uma constante não é só do mestrado de que eu não sei nada não é? quer dizer que há um mundo lá fora . só na área só nesta área . há . um mundo inteiro para para de gente que faz que estuda que já falou que já escreveu que já fez . e que eu nem suspeitava que existisse que é uma coisa . não é? assim um um terremoto insisto nesta metáfora embora não seja muito boa .

Idiossincrasias:**Entv. 2 - produção de conhecimento para além das hipóteses iniciais**

B24: eu acho que . quando parti para o meu trabalho . ia à espera de um dado resultado em qualquer domínio . mas não era bem este . por exemplo eu eu não suspeitava que eu próprio viesse a atribuir aos erros . aqui ocorridos na faculdade . uma tão grande incidência de interferência da língua materna . não . e pronto eu . suspeitava que a língua materna desempenhava um papel importante mas . não era capaz de medi-lo . mas também não o imaginava . tão elevado . portanto . uma incidência tão elevada . portanto . digamos que . eu acho que num trabalho académico . é talvez mais . útil . aquilo que . não faz parte das nossas hipóteses iniciais do que a confirmação das hipóteses . porque . se for a confirmação das hipóteses era aquilo . já se sabe . e quando é uma coisa nova . olhe . afinal não sabia isto mas mas parece verdade .

Entv. 5 - necessidade de intervenção sobre uma dimensão da aprendizagem

B17: eu penso que a percentagem de erros que nós obtivemos é ilustrativa exactamente de que há um fenómeno que não se pode deixar passar em branco . tem mesmo que se tratar e por isso acho que realmente foi

Entv. 6 - existem diferenças entre os processos de compreensão da gramática por nativos e por não nativos

B17: embora a nível de superfície haja . indicadores que são . traduzíveis literalmente . há nuances de significado lógico que . não têm o mesmo tipo de percepção para um nativo ou um não nativo . portanto penso que . pelo menos esse tipo de asserção . tem alguma importância na investigação que eu que eu fiz

Entv. 9 - existe correlação entre os vários aspectos da criatividade na escrita

B19: talvez o principal é que de facto .. os vários aspectos da criatividade estão intimamente correlacionados estão muito ligados . uns com os outros . isto é . quem é mais criativo a nível gramaticalem princípio também é mais criativo a nível discursivo e por aí adiante ..

Entv. 10 - confirmação de teorias pessoais

B16: acho que acho que foi . um bocado . o chegar mais a uma certeza daquilo que no princípio era só assim uma sensação . não quantificada nem nem provada não é?

D. PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS

1. Razões explicativas do envolvimento de professores

1.1. Acesso à sala de aula

Entv. 4

B9: no caso da tese de mestrado eu precisava dos professores . porque precisava de ter acesso à interacção verbal

Entv. 8

B21: utilizei professores das escolas porque eu nesse momento não eu não tinha não estava na escola portanto . não tinha possibilidades de ver directamente . gerir este processo .

Entv. 9

B21: ora bem . eu eu eu envolvi . se bem me recordo acho que foram dois professores do ensino secundário nos estudos piloto . porque . eu em primeiro lugar quis fazer alguns estudos piloto a ver se havia de facto alguma matéria para para . analisar . e aí recorri a dois professores do secundário . um duma escola . de um liceu público e outro de um de um . de um colégio privado . depois por razões que depois acabei por ter que .. esquecer . ou pôr de parte o que obtive no no no colégio privado porque me pareceu que os dados estavam muito viciados . acho que o protocolo que eu dei ao professor não foi cumprido . suspeitei pelos resultados que obtive nos alunos . que o professor disse mais do que aquilo que devia dizer . não é? e aqueles dados não me pareceram fidedignos . portanto acabei por ficar só .. basear-me só nos resultados do do do . do que recolhi . e foi concretamente no no Liceu de Espinho .

1.2. Constituição de um painel de juizes

Entv. 5

B21: eu penso que . se eu estava a trabalhar com material que não era meu . não é? teria forçosamente que envolver os professores que estavam . a leccionar essas disciplinas . e exactamente por isso também considerei que . entrando os professores podia ser considerada uma mais-valia . não é? para avaliação do dos produtos que afinal eram dos alunos deles . portanto foi isso que norteou a . a entrada da dos professores como uma componente .

Entv. 9

B21: depois recorri de facto a colegas a professores . para avaliar os produtos que me . obtive dos alunos não é? nessa nessa medida eu tinha que recorrer a mais alguém . porque esse tipo o o tipo de avaliação . avaliar sei lá se um trabalho é mais criativo . ou não . é altamente subjectivo e portanto eu não podia basear-me só na minha . apreciação . não é?

1.3. Propósito de intervenção na formação de professores

Entv. 4

B9: e por outro lado também até que ponto é que uma experiência deste tipo que impacto é que ele tem no professor que . que que trabalha na . no seu âmbito não é?

Entv. 8

B21: estava com os com os colegas . e e ao mesmo tempo . aproveitava fazia as duas coisas ao mesmo tempo enquanto que era um processo formativo para os professores não é verdade?

Idiossincrasias:

Entv. 4 - a intervenção dos professores foi necessária para o desenvolvimento do projecto

B9: a inclusão da professora tinha a ver sobretudo com a . a necessidade que eu tinha de . compreender como é que a pedagogia funciona tendo em consideração todos os intervenientes . e não apenas os alunos ou não apenas a professora portanto a mim interessava-me ver por um lado . a componente didáctica como é que funciona com os alunos mas também me interessava ver . que tipo de prática (*) do professor . que tipo de representações .

Entv. 13 - perfil pessoal do investigador

B15: pronto . o que me levou a tomar esta a decisão de de encontrar . e sensibilizar um professor para . analisar comigo . estudar comigo a situação . foi o facto de . eu não gostar muito de nunca de trabalhar sozinho .

Entv. 13 - propósito de intervenção no terreno
por outro lado corria o risco de . trabalhando sozinho . não partilhar incertezas . não partilhar alguma convicção . e não passar à prática eu gostaria que . alguma coisa que tivesse . sistematizado pudesse ser aplicado imediatamente .

2. Razões explicativas da ausência de participação de professores

2.1. Natureza académica do estudo

Entv. 2

B25: uma tese de doutoramento é um . é um trabalho individual não é?

Entv. 10

B18: . por um lado porque o . o trabalho de mestrado exigia . que fosse um trabalho original e feito . enfim . individualmente .

Entv. 11

B21: bem o trabalho de mestrado é sempre um trabalho individual

2.2. Perfil pessoal

Entv. 3

B18: até por por perfil eu gosto de trabalhar sozinha primeiro .

Entv. 7

B26: .. se calhar porque gosto mais de trabalhar sozinha . (risos)

2.3. Circunstâncias ditadas pelas práticas da época

Entv. 2

B25: e naquela altura . para além de . é óbvio que . este trabalho podia . ser complementado ou baseado em dados recolhidos noutros lados . mas . não era tão fácil como agora .

Entv. 6

B21: por um lado haver ainda pouca tradição a esse nível .

Entv. 12

B14: nem ia nem ia falar com outras pessoas também não repare . é um bocadinho difícil falar agora sobre o que era fazer um mestrado em oitenta e cinco nós fomos os primeiros a ir para fora fazer mestrados as pessoas não sabiam o que é que era .

2.4. Desadequação relativamente às características do estudo

Entv. 1

B29: ora bem . pronto eu parti do princípio de que era um projecto de investigação pessoal . digamos para o qual partia com alguma orientação mas que . digamos não era um trabalho de campo . portanto para compreender a realidade do ensino mas mais para compreender os mecanismos do funcionamento dos processos de leitura e de compreensão .

Entv. 3

B18: porque . se quiser qualificar a minha tese em termos de paradigma epistemológico . ela não está num modelo qualitativo . portanto ela é uma tese ..inscrita numa abordagem quantitativa . de testagem da hipótese de identificação do problema claro . portanto um problema . claramente identificado . hipóteses foram levantadas . revisão da literatura para suporte das hipóteses verificação das hipóteses e questionamento dos resultados dessas hipóteses .

Entv. 11

B21: mas eu não era propriamente as professoras de das escolas enfim que eu precisava de ajuda . o que eu queria era ter alargado a mais escolas e portanto precisaria era de . outros professores como eu portanto a trabalhar no mesmo . enfim portanto que a amostragem fosse maior

Entv. 12

B14: eu penso porque acima de tudo era sobre a minha . situação de ensino/aprendizagem não é? era um *case study* não é?

Idiossincrasias:

Entv. 6 - limitações de calendário

B21: por outro lado eu necessitar de ter um controlo maior sobre o tempo que necessitava e portanto não não . delegar noutrem uma responsabilidade que eu poderia não ter controlo . sobre ela e então não não me permitir concluir o trabalho no tempo que que havia disponível

Quadro 3. - III. IMPACTO DO ESTUDO NA PRÁTICA DOCENTE

A. FORMAS DE DIVULGAÇÃO
<p>1. Comunicações</p> <p>Entv. 2 B28: e depois tenho feito ao nível da APAA Associação Portuguesa de Estudos Anglo-Americanos . onde eu tenho apresentado várias comunicações sobre estas coisas</p> <p>Entv. 4 B26: depois evidentemente que há os encontros científicos</p> <p>Entv. 6 B22: a ir a conferências e a seminários <i>workshops</i> em que foi divulgado foram divulgados esses resultados</p> <p>Entv. 9 B25: fiz uma série de comunicações . em congressos</p> <p>Entv. 10 B19: apresentei também . um . uma . uns congressos que . há anualmente . que são congressos para língua específica</p> <p>Entv. 12 B17: eu fiz várias . várias . comunicações .</p> <p>Entv. 13 B16: nós fizemos várias intervenções . sempre orientados pela nossa orientadora . a Professora Odete Valente . em vários sítios</p>
<p>2. Publicações científicas</p> <p>Entv. 2 B27: digamos que houve desenvolvimentos que fiz com artigos (*)</p> <p>Entv. 3 B19: ou então fazer aquilo que eu tenho feito que é . pegar em partes da minha tese reformulá-las . e publicá-las em artigo e isso tenho feito</p> <p>Entv. 4 B20: recordo-me de um artigo que publiquei aqui na Revista Portuguesa de Educação . que saiu em noventa e um acho eu . e de um artigo que publiquei na revista Intercompreensão de Santarém</p> <p>Entv. 4 B26: temos muitas coisas algumas muitas? algumas coisas publicadas . na área das publicações tenho tenho muita coisa tenho a tese que está publicada .</p> <p>Entv. 6 B22: cheguei a publicar .. artigos .</p> <p>Entv. 7 B20: nós temos uma revista no instituto . que é a Milénio . que publica artigos vários e nos houve um número dedicado à Área Científica de Inglês . no qual eu publiquei dois artigos que têm a ver com a tese .</p> <p>Entv. 9 B26: ainda publiquei um um artigo na na <i>Forum na English Teaching Forum</i> e e depois fiz também uma ou duas coisas em congressos luso-espanhóis que foram publicadas em Espanha mas coisitas . enfim . aspectos pontuais</p> <p>Entv. 10 B19: publiquei vários artigos</p> <p>Entv. 12 B17: publiquei um na Forum . naquela americana . e publiquei outro na revista Professor em Português</p> <p>Entv. 13 B16: e publicámos os cinco na Revista da Educação da Faculdade do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências . em publicações da APPI . e . numa publicação espanhola . não foi o Padres e Maestros foi outra que não me lembro qual o nome . e foram enviadas também para outras revistas . pequenos resumos da investigação que entretanto estava a decorrer .</p>
<p>3. Intervenção na formação contínua de professores</p> <p>Entv. 2 B28: eu fiz de tudo . eu fiz intervenções . não sei se muitas algumas fiz . nas escolas preparatórias . escolas secundárias .</p> <p>Entv. 3 B26: concorreremos em equipa a . um programa da JNICT . com um projecto de formação . contínua para</p>

professores de Inglês . que depois veio veio a iniciar-se em Setembro creio eu desse ano

Entv. 7

B20: eu . só fui uma vez fazer . como aliás lhe tinha referido aqui (aponta a grelha síntese construída por mim sobre o seu trabalho e anotada por si) . uma acção de formação a uma escola de Penalva do Castelo que me pediram especificamente para ir falar nessa área . e eu penso que . e e eu levei esses quadros que estão na tese .

Entv. 8

B33: eu fazia muitas acções de formação . e eu nem citei as acções de formação . inúmeras que fiz durante . concomitantemente . com a com o trabalho da tese

Entv. 12

B17: no fim das comunicações vinham falar comigo professores das escolas . e vinham-me convidar para eu fazer uma acção

Entv. 13

B16: ainda recentemente no Porto no passado fim-de-semana . fiz uma uma sessão sobre estratégias de aprendizagem .

4. Intervenção na formação inicial de professores

Entv. 4

B21: teve impacto nas nas minhas práticas de Supervisora de Estágio . não é? e teve impacto também . nas minhas aulas de Metodologia

Entv. 4

B26: no âmbito da formação inicial nas aulas de mestrado enfim . continuo a socorrer-me de de de ideias fundamentais que estão lá na tese

Entv. 7

B21: e quando então chega esse tema . eu refiro a tese e refiro esse trabalho que está feito e refiro os quadros que lá estão e e aconselho a que vão a que vão ver . porque como o tempo semanal é tão reduzido eu não posso fazer tudo dentro da sala de aula é é-me impossível . e portanto para além do que fazemos na sala de aula a esse respeito eu faço referência para o trabalho que está feito e para . e para para eles irem consultar nessa perspectiva

Entv. 13

B17: toda a formação de professores que tenho feito . tanto em serviço como em inicial . faço os possíveis por . incluir sempre . independentemente . se quer que lhe diga . do tema da formação . faço sempre por incluir um . no tema . uma uma valência uma vertente de estratégias de ensino aprendizagem .

5. Não houve divulgação do estudo

Entv. 1

A31 no final de de na conclusão do trabalho apresentou algumas comunicações . desenvolveu algum tipo de divulgação do seu trabalho?

B31: não .

Entv. 11

B23: olhe . posteriormente eu fiquei como Vogal da Comissão Instaladora e . de facto não tinha tempo para esse género da . de actividades . e entretanto voltei-me para aquilo que é realmente a minha vocação que é realmente a parte de . literatura e crítica literária . e portanto abandonei realmente a parte de da Didáctica .

Idiossincrasias:

Entv. 5 - divulgação dos resultados junto dos professores envolvidos na investigação

B23: principalmente o que eu fiz depois de da conclusão da tese de mestrado foi . ir tentar contactar com as colegas que tinham entrado . nesse . neste trabalho . que já não estavam na mesma nas mesmas escolas mas nas imediações e dar-lhe a conhecer os resultados .

B. DESTINATÁRIOS DA DIVULGAÇÃO

1. Académicos e professores das escolas

Entv. 2

B28: estou-me a lembrar . de uma para ali para os lados de Miranda do Douro . não sei como é que se chama aquilo . para os lados de Mesão Frio uma vez um ex-aluno que me pediu para eu ir lá a Mesão Frio fazer uma coisa . onde eu apresentei . alguns dos dados da da minha tese . portanto que poderiam . mais proximamente interessar . aos professores . a nível . o resto a nível de congressos . aqui ou lá fora . por exemplo olhe . uma coisa muito interessante . eu fiz um . uns seminários . em . na Universidade de São Pitesburgo na Rússia .

Entv. 9

B27: dependia dos sítios onde fui . portanto na ANPLI e APPI . público . ensino secundário professores do

ensino secundário basicamente nas outras coisas . do ensino superior

Entv. 10
 B20: . relativamente à APPI e à APPA foi mais nos professores da escola . porque há aquela cadeira das Técnicas de Tradução . e os professores mostraram-se muito interessados pediram-me bibliografia ficaram em contacto comigo . acharam interessante . eu eu apresentei-lhes partes práticas que é sempre o que lhes interessa mais não é? . por isso . relativamente ao ao ao . ao congresso luso espanhol . enfim tem sempre uma parte mais teórica que porque são professores . que é ao nível do ensino superior . não é? então . acabam as comunicações por ter uma parte mais teórica .

2. Professores das escolas

Entv. 3
 A20: quando faz esses artigos em quem está a pensar? nos professores das escolas?
 B20: nos professores das escolas

Entv. 4
 B26: uma uma parte muito significativa do meu trabalho é . de facto trabalho com professores ou futuros professores . e portanto acaba por ser o meu público . eleito digamos assim (risos)

Entv. 5
 A32: será legítimo da minha parte neste momento como síntese dizer que . na conclusão do seu trabalho e quando pensou em falar sobre o seu trabalho . que o seu público principal o seu destinatário principal eram os professores?
 B32: sim sim sim
 A33: mais do que os seus pares académicos?
 B33: sim . acho que mais os professores .

Entv. 6
 B23: bom . havia professores . basicamente eram professores do ensino . não superior . e professores de Inglês

Entv. 7
 B25: . pensei nos professores . pensei nos professores.

Entv. 12
 A16: . e na altura em quem em quem pensou quando os organizava? pensava mais nos académicos? nos professores nas escolas? quem era o seu público?
 B16: professores

Entv. 13
 B18: fundamentalmente os professores nas escolas . fundamentalmente os professores nas escolas .

C. AVALIAÇÃO DO IMPACTO

1. Impacto positivo em grupos de professores

Entv. 3
 B24: tenho tenho por exemplo tenho das pessoas que vêm falar comigo .

Entv. 5
 B39: eu penso que sim . pelo menos pelo menos com os professores com quem trabalhei sim .

Entv. 7
 B23: eu penso que . das pessoas que tiveram contacto com o trabalho e que eu soube foi extremamente positivo .

Entv. 8
 B38: e que na altura os professores receberam muito bem . eles consideravam aquilo assim de certo modo . novo

Entv. 12
 B21: e tive uma uma das organizadoras da AMPLI . veio-me dizer às vezes a gente tem . *feedback* não é? nem sempre mas às vezes tem . bem o *feedback* importante que eu considero importante . é quando as pessoas que estão lá me convidam para ir às escolas não é? isso é bom .

2. Impacto reduzido/muito reduzido

Entv. 2
 B32: eu acho que se passou alguma coisa que é a nível da . da Metodologia não é? portanto foram muitas centenas de alunos que passaram por aqui . e nalgum bocado de acompanhamento de estágio

Entv. 4
 B22: o estudo em si . penso que teve um impacto muito reduzido .

Entv. 6
 B15: penso que é o destino praticamente de qualquer trabalho . é ficar na prateleira . para futuras pessoas que estão a fazer investigação . dentro da mesma área irem buscar . para revisão da literatura ou de seja o

que for . alguns dados do ponto de vista do impacto que um estudo deste tipo tem .

Entv. 9

B30: na minha opinião (risos) não surtiu . não surtiu . não surtiu efeito . talvez tenha surtido efeito em termos de instruções . de normas . mas na prática . não surtiu

Entv. 12

B20: eu sou muito pessimista .

Entv. 13

B20: eu penso que os não posso ser muito optimista nem posso ser louco e pensar que de facto os resultados obtidos . mérito ou não da investigação realizada . são muito grandes . mas o que eu posso dizer ao mesmo tempo e isso . enfim dá-me alguma . alguma satisfação . é que por exemplo . um indicador interessante . e que às vezes não não é tão estudado é o facto de os manuais do ensino das línguas . apresentarem já algumas mudanças significativas .

3. Sem dados/poucos dados para avaliar

Entv. 1

B36: . também não tenho . não . portanto nunca tive nenhum *feedback* nem nunca tive . quer dizer

Entv. 2

B30: não tenho dados . não tenho dados .

Entv. 3

A22: tem algum *feedback* tem alguma forma de . de avaliar para si . a dimensão do impacto deste trabalho na prática dos professores?

B22: na prática dos professores? ..

A23: dos professores nas escolas

B23: não tenho não tenho não tenho não tenho

Entv. 4

A22: sim . tem para além desses dados tem alguma noção mais clara do impacto que eventualmente esse estudo tenha tido na prática dos professores nas escolas?

B22: não . não tenho porque é assim . o estudo não foi publicado .

Entv. 7

B23: das pessoas que eventualmente tenham tido contacto com ele . e que eu não soube . não sei não posso dizer nada mas não tenho assim muito . uma noção muito concreta ou muito específica porque confesso que não . não sei

Entv. 8

A28: consegue ter uma . ou avaliar de alguma forma . o impacto que este trabalho possa ter tido na prática dos professores? tem alguma noção d como ele terá sido recebido e que efeitos terá provocado?

B28: não isso não

Entv. 10

B22: . é difícil . sei sei que uma das professoras . que se interessou pelo meu trabalho . é uma autora . de um de um de um manual de tradução técnica . tradução técnica . por isso . é uma cadeira que há no décimo primeiro décimo segundo . como é que se chama a cadeira?

A23: Técnicas de Tradução

B23: isso isso isso . Técnicas de Tradução .. não sei até que ponto é . que posso ter influenciado tanto . num nível talvez mais de bibliografia .

Entv. 11

B24: olhe não faço a mínima ideia . também não tenho procurado . nunca mais acompanhei . de facto não . não faço a mínima ideia de facto se houve .

Entv. 12

B20: A19: consegue ter . neste momento consegue avaliar . o impacto que o seu trabalho possa ter tido na prática dos professores? tem alguma forma . de falar sobre isso?

B19: não . nenhum

Idiossincrasias:

Entv. 4 - *houve avaliação do impacto concebida especificamente*

B27: tenho relativamente aos professores com quem temos trabalhado nestes projectos . exactamente . não é? (*) estes cadernos dão uma ideia do tipo de actividades que os professores procuraram pôr em prática nas suas turmas no âmbito deste projecto e no sentido de desenvolver aspectos da autonomia dos alunos . é um exemplo concreto de de actividades que os professores . têm posto em prática . depois temos . como como por exemplo naquele primeiro projecto que era apoiado pela pela JNICT . os professores fizeram relatórios e nós fizemos relatórios que incluíam reflexões sobre os relatórios . portanto há toda essa . reflexão que foi feita pelos próprios professores e depois por nós sobre aquilo que os professores fazem . e

que nos permitem ter uma ideia essa análise permite-nos ter uma ideia mais ou menos clara . do impacto que este tipo de trabalho tem tido quer ao nível da . das representações dos professores quer ao nível das suas práticas escolares . que claramente se orientam no sentido de uma . de uma maior centração nos alunos .. e depois temos também o trabalho do estágio . porque nós fazemos também uma avaliação . todos os anos nós fazemos uma avaliação no âmbito deste projecto .