

# **DIDÁCTICA DE LÍNGUAS: UM ESTUDO META-ANALÍTICO DA INVESTIGAÇÃO EM PORTUGAL**

## **PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO**

### **I. Constituição do *Corpus*: Condições e Princípios**

O desenvolvimento de um estudo de natureza meta-analítica sobre um *corpus* textual que se pretende próprio de um campo científico determinado, por isso, necessariamente orientado para a clarificação das características dos textos em questão na perspectiva da compreensão dos modos como o campo está a ser interpretado, supõe, como primeiro movimento, a definição tão rigorosa quanto possível dos critérios a que devem obedecer os textos que vão ser submetidos à *démarche* investigativa. A possibilidade de se levar a cabo uma tarefa desta natureza encontra-se inevitavelmente ligada ao grau de estruturação do campo em questão, ao carácter das fronteiras entre o campo em causa e outros campos, sinalizada, entre outros aspectos, pela especificidade de objectos, de objectivos e de metodologias de análise, à inscrição especializada dos produtores dos textos no campo em causa.

### **A. O campo da didáctica: algumas características**

Esta tarefa é particularmente exigente e de concretização problemática quando o campo de investigação sobre o qual o trabalho meta-analítico vai ser realizado apresenta características híbridas, como é reconhecidamente o caso do campo da didáctica de línguas (DL) (cf. diversos artigos de membros da equipa do Projecto onde são identificadas e problematizadas estas características do campo). Sinais desse hibridismo são dados por factos como:

- a diversa inserção institucional dos investigadores que se reclamam do campo, os quais podem ser encontrados seja em departamentos/escolas de educação (podendo mesmo aqui ser encontrada alguma variação, em função das associações que aí são privilegiadas), seja em departamentos/escolas, designemo-los genericamente, de letras;

- a inexistência de associações científicas especializadas, suficientemente consolidadas, habitadas pelos didactas ou maioritariamente por eles, que possam constituir garante de delimitação, ainda que de forma aproximativa, do que é ou não é trabalho científico no campo da DL, levando os didactas a partilhar espaços com investigadores de outros campos (vide Sociedade Portuguesa de Ciência das Educação, Associação Portuguesa de Linguística, etc.), mas ao contrário de muitos daqueles não possuem estruturas associativas especializadas (a dificuldade de constituição e de consolidação da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e das Literaturas é, neste contexto, um facto indiscutivelmente significativo);
- a quase inexistência entre nós de publicações científicas especializadas, designadamente periódicos que privilegiem textos de DL;
- a escassez de realizações científicas regulares que se inscrevem especificamente no quadro da DL e que, nessa medida, vão permitindo balizá-lo e consolidá-lo.

Com efeito, não é certamente inócuo o facto de os “didactas” se encontrarem em departamentos de ciências da educação, de metodologias de ensino, de didáctica e tecnologia educativa. A estas diferentes inserções corresponderá, com elevado grau de probabilidade, uma interpretação variável do trabalho de investigação, nos seus objectivos, na construção dos objectos, nos dispositivos de leitura adoptados; tudo isto, em alguma medida, como efeito das relações que são privilegiadas ou desfavorecidas. Também a possível inserção dos “didactas”, que aliás muitas vezes se não reconhecem predominantemente como tal, em departamentos de linguística, de literatura, e similares, não ocorre sem efeitos para o que aqui nos importa – a interpretação do que é investigação em didáctica. Atente-se, aliás, no facto de se estar a considerar os investigadores que desenvolvem a sua acção no contexto do ensino superior, o que implica necessariamente uma leitura restritiva, dado ser cada vez mais expressivo o número de professores do ensino básico e secundário que, sobretudo no quadro da realização de teses de mestrado/doutoramento, desenvolvem actividades de investigação no campo. No que se refere à quase inexistência de publicações científicas no âmbito da DL, entre nós, a *Intercompreensão* representa uma excepção, embora, considerados os textos que ela costuma acolher, o seu âmbito seja, de facto, de alcance limitado. Uma revista como a *Palavras*, pela sua parte, acolhe muitos textos de natureza claramente normativa (trata-se, aliás, de uma revista *com origem e orientada para* o campo profissional). No tocante a realizações científicas, elas têm-se dispersado por pequenos

encontros e seminários com manifestações esporádicas. De referir, pela sua maior abrangência, o Encontro Nacional de Didácticas/Metodologias de Línguas Estrangeiras, realizado em Braga, em 1998 (o qual não teve, aliás, continuidade), e o I e II Congressos da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e das Literaturas (SPDLL), sociedade que, sentindo a necessidade de articular os caminhos da DL, se propõe congregar os “didactas”, mas que, dada a sua infância, não se encontra ainda suficientemente consolidada.

Acresce a este conjunto de factores, não ser muito abundante o número de projectos de ensino, designadamente, de ensino pós-graduado, que se inscrevem de forma clara no campo da DL, e que se tornem, por isso, capazes de sustentar produção académica sistemática, embora, neste caso particular, o campo se encontre em franco desenvolvimento. Mas também neste âmbito formativo as delimitações são pouco claras. E não deixa de ser significativa a expressão de projectos que assume explicitamente a exploração de espaços de interface: Linguística, Ensino de Línguas, Literatura e Ensino de Línguas, Supervisão e Ensino de Línguas, etc. Cursos com designações deste tipo, podem, na prática, e sabemos que isso acontece, gerar eventuais expectativas acerca do horizonte de produção académica que permitem antecipar.

## **B. Princípios e critérios de constituição do *corpus***

O conjunto de factos antes sinteticamente referidos anula ou, pelo menos, torna muito difícil a adopção de critérios externos de delimitação do *corpus*, critérios que envolvam, por exemplo, a assunção de que, preenchidas certas condições de produção (estabelecidas a partir da categoria autor, por hipótese) ou de circulação (considerando as publicações ou as realizações científicas), os textos seriam tidos como textos de DL.

Restam, em consequência, critérios de natureza interna, isto é, critérios sensíveis às características daquilo que cada texto é, que tenham em conta os objectos que instituem, a natureza do olhar que sobre eles projectam, a natureza dos resultados que produzem.

Esta opção, no entanto, só aparentemente torna mais simples as decisões que é necessário tomar, dado que elas serão sempre indissociáveis da definição que se assume relativamente ao que caracteriza o campo da didáctica. Ora tal definição não é alheia à posição de quem a produz, como antes foi sinalizado. Mas é óbvio, também, que sem

*uma* definição dificilmente se poderá avançar no sentido da circunscrição do material a tomar como objecto do projecto de investigação.

Torna-se, pois, necessário assumir um entendimento específico do campo da DL, necessariamente englobante e por isso capaz de acolher diferentes interpretações, mas em simultâneo capaz de evitar uma indeterminação tal que esbata a sua identidade face a outros domínios. Ora esta *démarche*, quando se pretende a sua concretização, apresenta-se plena de dificuldades dadas as inevitáveis interfaces que povoam muitos dos textos que o constituem; considere-se, por exemplo, textos que, à partida diríamos de didáctica, mas que envolvem aproximações à sociologia do currículo, à tecnologia educacional ou à formação de professores (FP), apenas para mobilizar alguns casos mais comuns.

O entendimento em questão, ganhará em ser explorado a partir da delimitação do(s) objecto(s), da parte da “realidade” que sustenta a construção do olhar especializado da didáctica (enquanto campo de investigação); propõe-se, em consequência, que a questão - que objecto científico se institui (ou se constitui)?<sup>1</sup> – seja assumida como questão central.

Uma resposta de certa forma óbvia à pergunta anterior consistirá em dizer que o objecto da DL é o ensino de línguas. Resposta que, para ser aceite, carece de elementos adicionais que permitam precisá-la; ou seja, torna-se necessário clarificar o que se entende por ensino das línguas.

Uma primeira definição, aproximativa, poderia fazer-lhe equivaler as práticas sociais que, constituindo e dando expressão a contextos educativos formais (em qualquer nível de ensino) ou não formais, objectivam o desenvolvimento de saberes declarativos, processuais e contextuais (accionais) e a promoção de atitudes (nomeadamente as que se relacionam com fenómenos de intercomunicação e intercompreensão), tomando como referência as línguas e as culturas que exprimem ou configuram. Estas práticas, que podem eleger como alvo crianças, jovens ou adultos, envolvem diversos quadros relacionais (com relações de poder mais ou menos marcadas, com dispositivos de avaliação mais ou menos estruturantes das práticas pedagógicas), diferentes enquadramentos organizacionais (educação básica, educação pós-básica, educação de

---

<sup>1</sup> Nesta operação, definidora do campo, não podem deixar de ser contemplados processos de emergência ou de consolidação de outros campos, como será eventualmente o caso da supervisão, num exercício que torna ainda mais complexa a concretização da tarefa de que aqui nos ocupamos.

adultos, etc.; agências públicas e agências privadas, etc.) e enquadramentos discursivos variáveis (delimitando com maior ou menor rigor os conteúdos, as pedagogias e a avaliação). Também a própria DL assim entendida é objecto de investigação e de formação, constituindo-se naquilo que Alarcão (1994) designou por tríptico didáctico e que compreende três dimensões: profissional, formativa e investigativa.

Foi neste sentido que a DL foi definida na proposta apresentada à FCT para financiamento do nosso Projecto de investigação enquanto “campo disciplinar que tem como objecto de estudo a educação em línguas (materna, estrangeiras e clássicas) nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores”.

Neste enquadramento, importa clarificar que as práticas que corporizam o ensino de línguas, nos contextos de ensino-aprendizagem e de aprendizagens formais ou não formais são discursivamente reguladas, isto é, o que educadores/professores/formadores e alunos/formandos fazem e dizem quando ensinam e aprendem línguas é configurado por discursos produzidos em outras instâncias e por outros sujeitos, materializados em textos de natureza diversa. Entre estes discursos reguladores incluem-se os discursos das políticas educativas, da FP, das representações sociais sobre a importância das línguas e do seu ensino, mas também, previsivelmente, o discurso da investigação em didáctica.

Nesta perspectiva, o campo do ensino de línguas pode ser concebido como sendo constituído por uma multiplicidade de práticas discursivas que se diferenciam pela natureza dos sujeitos nelas envolvidos, pelas circunstâncias espaciais e temporais da sua produção e recepção, pelo universo de referência que invocam e actualizam, mas que encontram o seu elemento unificador no objectivo de desenvolvimento, em contextos formais ou não formais, de conhecimentos, capacidades e atitudes associados à produção e ao reconhecimento de usos de linguagem.

Esta multiplicidade de discursos poderia ser representada graficamente (ver figura 1) como um conjunto de círculos concêntricos que tem no seu núcleo central os eventos que têm lugar nos contextos pedagógicos, nas aulas de línguas ou em espaços formalmente equivalentes e que envolvem os processos sociais, afectivos ou cognitivos que lhes correspondem e que lhe estão associados ou nele interferem (o que os professores e alunos dizem e o que significam quando dizem).

Neste âmbito, ganha especial interesse a consideração de um sub-núcleo composto por textos “pedagógicos”, textos que aspiram a estruturar, e que muitas vezes de facto estruturam, as práticas de ensino e de aprendizagem de línguas, textos que têm portanto uma natureza tendencialmente especular relativamente ao que ocorre no contexto da formação em línguas. Aqui se incluiria a generalidade dos materiais de ensino e aprendizagem.

Um segundo círculo reúne textos normativos, produzidos pelas agências do Estado, por agências internacionais, por instâncias profissionais; estes textos, podendo ter, na prática, um efeito mais ou menos regulador na configuração das práticas e processos associáveis ao ensino de línguas, são produzidos em circunstâncias tais que incorporam a possibilidade de uma efectiva regulação; os programas escolares ou um documento como o QECR exemplifica algumas destas possibilidades. Este mesmo círculo agrega os textos de formação em DL, que directamente se relacionem com o objecto em estudo: a educação em línguas nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores.

Um terceiro círculo acolhe textos que, podendo ser de natureza injuntiva, não têm o poder de regulação efectiva que os textos antes mencionados possuem; trata-se de textos com origem em diversos campos (da educação, dos media, ...), escritos a partir de diferentes posições e que exprimem posições acerca do que é ou deveria ser a educação em línguas (textos de imprensa que questionam certos estados de coisas ou que propõem a sua reconfiguração integrariam este outro dos núcleos de que vimos falando; relatórios de avaliação sobre as competências de literacia dos alunos são um outro exemplo deste tipo de textos).

Um quarto núcleo engloba textos, mais de natureza representacional que injuntiva, que traduzem representações que os participantes nas práticas pedagógicas vão constituindo em redor dessas mesmas práticas. Textos que exprimem juízos sobre aspectos da educação em línguas, das finalidades às metodologias, dos materiais aos resultados podem ser entendidos como exemplares desta categoria.

Por fim, um último círculo engloba textos meta-analíticos sobre os processos e os resultados da investigação em DL. Todos estes círculos mantêm entre si relações de mútua regulação.

À delimitação deste conjunto de núcleos textuais no interior do campo da didáctica das línguas deve corresponder o reconhecimento da existência de nexos entre eles como condição para se aceder à compreensão dos princípios constitutivos do campo. Estes núcleos mantêm entre si relações de mútua regulação historicamente variáveis.

Se aceite a definição anterior do que é o ensino das línguas, poderá o campo da didáctica das línguas ser descrito como o campo científico que toma como objecto o conjunto de discursos, práticas e processos antes elencados e as suas relações, agrupados em cinco macro-categorias:

- i) textos sobre o *discurso constituinte*;
- ii) textos sobre o *discurso instituinte*;
- iii) textos sobre o *discurso de geração*;
- iv) textos sobre o *discurso representacional*;
- v) textos sobre o *meta-discurso*.

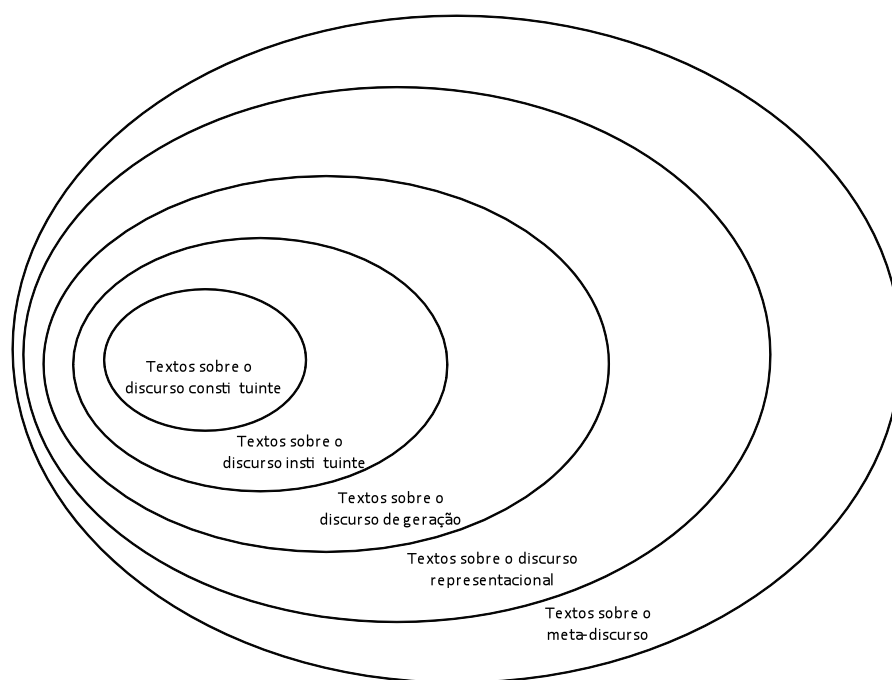


Figura 1 – Representação do campo **ensino de línguas**  
(cf. Princípios e critérios de constituição do *corpus* – EMIP/DL)

Em consequência, a partir das considerações anteriores, os textos a incluir no *corpus* objecto de estudo no âmbito do Projecto hão-de corresponder a uma das categorias que

a seguir se apresentam, organizadas em função de macro-categorias que reenviam para os núcleos textuais reconhecíveis no interior do campo da didáctica das línguas que antes se procurou identificar. Naturalmente, estas categorias não são exclusivas; elas procedem em larga medida por idealização, o que significará a possibilidade da ocorrência de mais do que uma categoria nos textos concretos submetidos a descrição<sup>2</sup>.

A definição das categorias é enquadrada numa caracterização da categoria genérica correspondente (macro-categoria) feita em função da sua relação com a prática pedagógica.

### **Macro-categoria 1 – Textos que têm como objecto o *discurso constituinte***

**1.1.** textos que analisam as práticas comunicativas em espaços de formação em línguas (ex. “code switching” em aulas de língua estrangeira, ...);

**1.2.** textos que analisam os processos cognitivos, sociais e afectivos que têm lugar nos espaços de formação em línguas (ex. competências envolvidas nas práticas de leitura, ...);

**1.3.** textos que analisam os textos utilizados ou produzidos nos espaços de formação em línguas (ex. tipos de textos escritos na aula de língua, ...);

**1.4.** textos que analisam as formas de apropriação dos textos usados nos espaços de formação em línguas (ex. resultados de testes de avaliação, ...);

**1.5.** textos que analisam textos de regulação da acção pedagógica (manuais escolares, por exemplo), mas que, em simultâneo, a constituem, e que podem incidir seja nos “conteúdos”, seja nas metodologias, seja na avaliação (representações de contextos multiculturais em manuais de línguas estrangeiras; ...).

### **Macro-categoria 2 – Textos que têm como objecto o *discurso instituinte***

**2.1.** textos que analisam textos de regulação pedagógica produzidos em contextos escolares (ex. planificações dos professores ou dos departamentos, ...);

---

<sup>2</sup> A exemplificação a que, a seguir, se procede é tentativa e indicativa de objectos passíveis de estudo. Pretende servir fundamentalmente a testagem do grau de abrangência das categorias relativamente às dimensões antes mencionadas; alguns exemplos pretendem explorar as fronteiras das diversas categorias.



**2.2.** textos que analisam textos oficiais, reguladores do ensino de línguas (ex. orientações oficiais para os cursos EFA, ...);

**2.3.** textos que analisam orientações produzidas em agências não estatais, nacionais/internacionais, para o ensino das línguas (ex. propostas para a educação em línguas das associações profissionais, ....);

**2.4.** textos que analisam a DL na dimensão formativa de professores (ex. estudos sobre sites de FP) e que directamente se relacionem com o objecto em estudo: a educação em línguas nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores.

### **Macro-categoria 3 – Textos que têm como objecto o *discurso de geração***

**3.1.** textos que analisam posições sobre o ensino das línguas reconhecíveis na esfera pública (ex. media) ou no campo académico (ex. recepção na esfera pública de novos programas para o ensino das línguas, ...);

**3.2.** textos de natureza injuntiva, que analisam a recepção no campo da educação das orientações e práticas do ensino das línguas.

### **Macro-categoria 4 – Textos que têm como objecto o *discurso representacional***

. textos que analisam representações sobre o ensino das línguas (e os processos da sua construção) entre os participantes, directos ou indirectos, nos processos pedagógicos (representações dos alunos sobre o ensino das línguas...).

### **Macro-categoria 5 – Textos que têm como objecto o *meta-discurso***

. textos que analisam processos de investigação em DL ou procedem a análises de índole meta-analítica da investigação realizada.

## **C. Trabalhos de investigação vs. Textos “especulativos”**

Um problema maior que no contexto de definição do objecto de estudo deve ser tido em conta, o qual já foi, aliás, tema de reflexão no interior da equipa do Projecto, prende-se

com o estatuto a atribuir a textos escritos por sujeitos cuja produção habitualmente se inscreve no campo da didáctica, mas que têm uma natureza acentuadamente especulativa, reflexiva ou estratégica, visando, por exemplo, pensar os seus contornos, a natureza da produção académica que o caracteriza ou os caminhos que emergem e se abrem.

Num campo em que o hibridismo é ainda um traço característico, não parece ser de excluir imediatamente os textos que têm servido para pensá-lo prospectivamente ou sobre ele reflectir retrospectivamente, opção que poderá encontrar sustentação no seu número que, hipoteticamente, consideramos ser elevado.

Em qualquer caso, pela sua diferente natureza – objectivos, objecto, disposições discursivas –, os dois grupos de textos não devem talvez ser misturados, podendo este segundo género, composto por textos de natureza mais livre relativamente aos parâmetros que hoje definem estudos de investigação, constituir uma espécie de “*corpus secundário*”.

#### **D. Caminhos para o inventário**

A delimitação de um *corpus* com as características previstas no ponto **B.** supõe a definição de percursos de inventariação que garantam uma incorporação sistemática dos textos relevantes.

O *corpus* terá o seguinte âmbito temporal: 1996 a 2006. Os autores a considerar serão os investigadores portugueses ou estrangeiros que realizem a sua actividade profissional em Portugal. Serão analisados os trabalhos publicados por esses autores (em Portugal e no estrangeiro), as dissertações de mestrado e as teses de doutoramento, desde que possuam resumo. Excluem-se outros trabalhos de literatura cinzenta como, por exemplo, relatórios de projectos de investigação. E, ainda, textos sobre FP de línguas que não incidam prioritariamente sobre o objecto em estudo.

Os textos serão seleccionados em função da sua natureza (cf. secção **B.** do presente documento).

Na sua recolha conjugar-se-ão dois métodos principais:

- i. o inventário directo dos textos realizados pelos membros da equipa, com recurso a:

- i.1. textos analisáveis directamente;
- i.2. inventários já realizados (estudo DTE/CIDTFF – UA; bibliografia – UM; outras bibliografias);
- ii. a inventariação indirecta, através de questionário dirigido a investigadores que sabemos ter alguma (maior ou menor) produção no campo da DL.

Utilizar-se-ão dois níveis de descritores de pesquisa. Num 1º nível inscrevem-se os seguintes descritores: “Didáctica de Línguas”, “Metodologias de Ensino”, “Linguística Aplicada”. Um 2º nível engloba os descritores: ensino de línguas, dimensões formativas do ensino de línguas, intercompreensão, interculturalismo, práticas de comunicação em DL, competências de linguagem, competências de aprendizagem em línguas, interacção verbal, avaliação de aprendizagem em línguas, análise de documentos reguladores da aprendizagem em línguas, recursos de aprendizagem em línguas, aprendizagem de línguas e tecnologias da informação e da comunicação, políticas linguísticas. Cada um dos critérios de 2º nível poderá ter de ser cruzado com os do 1º nível.

### **Etapas da constituição do corpus**

1. Recuperação do *corpus* constituído no âmbito do projecto EADL, aquando da preparação do artigo para a revista *Investigar em Educação* (exclusão dos textos publicados até 1995) e do *corpus* que faz parte do trabalho de doutoramento sobre *A interacção verbal em aula de línguas* (Teresa Cardoso) (exclusão dos textos realizados até 1995);
2. Elaboração da lista de investigadores em DL com base na consulta aos sites das unidades de investigação referidas no estudo EADL (para identificação de novos investigadores e de novos trabalhos dos investigadores já considerados), acrescida dos nomes dos investigadores não inseridos nas referidas unidades, mas reconhecidos no campo;
3. Solicitação, aos investigadores doutorados, de indicação dos títulos das teses de mestrado e doutoramento por si orientados, respectivos autores e arguentes;
4. Solicitação a todos os investigadores identificados, de validação da lista dos seus trabalhos relativos ao objecto em estudo, no sentido de ajustarem a lista resultante de uma primeira pesquisa;

... *simultaneamente* ...

5. Consulta dos sites das instituições do ensino superior e do catálogo das teses da Biblioteca Nacional;
6. Pesquisa em revistas da especialidade, actas de encontros e congressos;
7. Consulta das referências bibliográficas dos textos que forem sendo incluídos no *corpus*.

**Rui Vieira de Castro/Isabel Alarcão (colaboração de Helena Sá e Teresa Cardoso)**