

**TERESA CARDOSO**

**MAPEANDO RUMOS PRIORITÁRIOS EM DIDÁCTICA DE LÍNGUAS:  
PERSPECTIVAS E REFLEXÕES SOBRE INTERACÇÃO VERBAL**

A comunicação, tal como tenho vindo a afirmar, por exemplo, em Cardoso (2005), apoiando-me naturalmente noutros autores<sup>1</sup>, reveste-se hoje de uma importância crescente que se faz notar em diferentes domínios da sociedade. Trata-se, sem dúvida, de uma temática abrangente onde é possível distinguir vários aspectos específicos que, pela sua pertinência, têm vindo a suscitar interesse junto de redes de aprendizagem e comunidades de conhecimento, quer ao nível de práticas e políticas sócio-educativas, quer ao nível da investigação. Porque “a relevância da comunicação verbal no processo de transmissão e aquisição de saberes é um dado incontestável que se impõe [...] pela força da percepção intuitiva que dele têm todos quantos alguma vez estiveram envolvidos em tal processo, em contextos institucionais ou não” (Coelho, 2001: 38).

Nesta vasta matriz inscreve-se a interacção e, em particular, a interacção verbal, objecto privilegiado de análise no contexto pedagógico português da didáctica de línguas (DL), sobretudo a partir de 1993 (cf. Alarcão *et al.*, 2004). Assim, pretendo dar conta de alguns rumos prioritários que se desenham naquele contexto, contribuindo simultaneamente para os caracterizar, sistematizar e divulgar. Contudo, antes de o fazer, apresento algumas breves considerações sobre a interacção verbal, que, em parte, justificam o próprio trabalho que desenvolvi e cujas condições de realização também aqui exponho.

Em primeiro lugar, convém talvez lembrar que, para além da interacção verbal, existem outros tipos de interacção (não verbal, para-verbal, etc.), igualmente abordados no campo nacional da DL<sup>2</sup>, mas sobre os quais não me detenho. De facto, os trajectos que retomo dos (44) estudos que meta-analisei incidem sobre a componente verbal da interacção, nomeadamente em situação de aula de língua materna ou estrangeira<sup>3</sup>, apesar de que neste contexto, como em qualquer outro, aliás, “a conversação não pode ser concebida como uma simples soma de produtos linguísticos mas antes como um processo e uma interacção social, psicológica e

---

<sup>1</sup> Entre os quais, Bakhtin (1977), a quem se atribui a concepção dialogal do homem e da linguagem, ou Boaventura Sousa Santos (2002: 6) que menciona vivermos numa “sociedade de comunicação e interactiva”.

<sup>2</sup> Veja-se, a título ilustrativo, alguns dos estudos de Clara Ferrão-Tavares.

<sup>3</sup> Mais precisamente, o *corpus* que recolhi inclui 12 textos submetidos no âmbito de provas académicas de mestrado e doutoramento, e 32 textos publicados em livros, actas ou revistas.

linguística que possui uma estrutura interna passível de ser analisada” (Alves, 2002: 31).

No entanto, parece-me que a única forma de conseguir perspectivar e reflectir sobre o conhecimento acerca daquele tópico, saber produzido durante um longo período de tempo, implica fazer o tipo de recorte que proponho. Por outro lado, mesmo quando é analisada de per si, a interacção verbal não deixa de constituir um objecto complexo. Basta pensar no seu âmbito ou na sua natureza, desde interacções concretizadas no seio da família às interacções estabelecidas no locus escolar, entre semelhantes ou dissemelhantes, neste caso, e dependendo do nível de escolaridade, crianças ou adolescentes e adultos (incluindo a mãe e o pai, para além do educador, do professor, do auxiliar de acção educativa, ...). Ou, ainda, no seu relevo, por exemplo, na aquisição da linguagem (oral e escrita), na identificação dos diversos níveis de língua (num continuum que admite variações entre registos formais e não formais) e, mais genericamente, na percepção de diferentes ambientes de aprendizagem.

Tendo explicitado o enfoque que adopto neste texto, segundo a terminologia da área, o discurso público da aula de línguas, indico agora as razões que conduziram à respectiva escolha. Esta opção foi acima de tudo motivada por preocupações epistemológico-institucionais, das quais destaco o facto de, à época, existir um número considerável de trabalhos portugueses sobre aquele tema em DL, cujo saber, disperso, se encontrava por sintetizar. Emergia, deste modo, um projecto de doutoramento, que viria a ser financiado pela FCT<sup>4</sup>, para colmatar esta lacuna no panorama nacional. Inicialmente intitulada “Interacção verbal em Didáctica de Línguas: meta-análise dos estudos realizados em Portugal entre 1982 e 2002 – contributos para a aprendizagem de línguas e formação de professores”, e entretanto concluída (cf. Cardoso, 2007), esta investigação exploratória, de índole descritivo-interpretativa, permitiu confirmar as intuições de partida. Com efeito, foi possível reconhecer que a interacção verbal é fundamental não só como campo de observação e experimentação da língua, mas também como factor de conceptualização do que é saber e aprender uma língua. Por isso, tem vindo a ser assumida enquanto objecto de análise específico da DL, embora, recorde, não exclusivamente. A propósito, acrescento que se trata de um objecto transdisciplinar, o que pode ser atestado pela existência de uma linha de investigação neste domínio, no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, já de si inter e multidisciplinar, afinal o departamento onde, integrada no Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

---

<sup>4</sup> Através do programa POCTI/ POSI e do FSE, ambos do III Quadro Comunitário de Apoio.

(L@LE)<sup>5</sup>, desenvolvi aquele plano de trabalho de cariz meta-analítico e do qual, como mencionei, vou aqui dando conta.

O mapeamento que tracei permitiu-me ainda constatar que, em Portugal, naquelas duas décadas, ao estudar a interacção verbal em contexto educativo, os investigadores tentam alcançar os três pólos de actuação da didáctica, nas suas dimensões profissional, curricular e investigativa, que Alarcão (1994) denomina de “tríptico didáctico”. Revisitando este conceito à luz da visão diacrónica que obtive, posso, desde já, estabelecer um paralelismo e avançar que os trabalhos meta-analisados se caracterizam em torno de outras três vertentes, designadamente, praxiológica, utópica e teórica. Por sua vez, a estas acrescem outras duas componentes, a criativa e a interventiva, consonantes com a dupla finalidade da didáctica, que, tal como Araújo e Sá (2000) a define, se traduz nos seguintes objectivos: produzir conhecimento sobre o processo de ensino/ aprendizagem e agir “no terreno de actuação social sobre o qual se debruça” (p.9) – a sociedade, a um nível macro, e, a um nível micro, a sala de aula.

Aprofundando, agora, estas características de âmbito mais genérico e atentando em conclusões mais pormenorizadas, que a meta-análise efectuada veio revelar, assinalo outros traços importantes da investigação supracitada. Para tal, convoco o MAECC® – Meta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico®, que constituiu o suporte metodológico do projecto em discussão. Ancorado no quadro metodológico-analítico e conceptual específico que criei (Cardoso, 2007), na análise documental e na análise de conteúdo, este meta-modelo inédito que co-desenvolvi<sup>7</sup> foi aplicado à totalidade do corpus. Assim, perspectivei os respectivos textos de acordo com as cinco valências que o MAECC® engloba – caracterização, referenciais, metodologia, contributos e implicações. Isto é, cada um dos documentos meta-analisados foi abordado sob estes pontos de vista que, de seguida, descrevo sucintamente. A esta informação acrescento um resumo dos principais elementos que ressaltam dos estudos do corpus, elementos que conjugados espelham, afinal, o retrato que obtive de vinte anos de investigação portuguesa sobre interacção verbal em aula de línguas (IVAL) e que permitem delinear trajectórias futuras de intervenção didáctica, de investigação e de formação de professores.

A caracterização assegura a identificação detalhada dos trabalhos meta-analisados, nomeadamente através dos seguintes aspectos: título, autoria, data, contextualização

---

<sup>5</sup> Instituição e estruturas às quais renovo publicamente o meu agradecimento, pelo reconhecido apoio que me dispensaram.

<sup>6</sup> Patente de Cardoso, Celorico & Alarcão com o registo nº 408031.

<sup>7</sup> Num desenho que segue o modelo internacional E-R (Chen, 1976), de entidade-relacionamento, assente a nível informático, no nosso caso, numa base de dados que criámos para o efeito em MS-Access.

– “entendida em consonância com os seus projectos enquadradores, caso estes sejam explicitados” (Cardoso, 2007: 53) – e divulgação – entendida esta enquanto resposta à questão teleológica (Alarcão, 2001) ou reconhecimento da “relação do investigador com o destino a dar ao conhecimento gerado” (idem: 137). Além disso, focam-se ainda outros três aspectos: as motivações que determinam a realização destes trabalhos de investigação, os objectivos neles considerados e os objectos de estudo delimitados para análise naquela temática. Relativamente a este último item, da meta-análise efectuada emergiu uma tipologia onde se distinguem níveis diferenciados de análise da IVAL, os quais remetem para unidades sinonímicas que, embora complementares, organizei em oito hiperónimos distintos: aula, comunicação, relação pedagógica, formação de professores (FP), interacção verbal, discurso da aula, discurso do professor e gestão da palavra. Por sua vez, é de assinalar que estes níveis distintos encontram ecos quer nas palavras de Castro, Vieira e Sousa (1991: 355), que se confrontam com “aspectos que podemos dividir em dois grandes grupos, consoante se proceda a uma macro ou microanálise da interacção”, quer nas de Pedro (1992: 15), que menciona a existência de “estudos que incidem sobre aspectos gerais da interacção na sala de aula e outros que se centram em aspectos particulares”. Exemplificando, o discurso do professor, tópico preferencial de análise, remete principalmente para frases de tipo interrogativo que equivalem ao acto directivo (Sousa, 1993); actos ilocutórios directivos (Alves, 2000); mudanças de língua (Andrade, 2000); marcadores de poder, cortesia e envolvimento interpessoal (Bento, 2000); enunciados avaliativos, positivos e negativos (Alves, 2001); ou, marcadores de afecto (Bento e Ferrão Tavares, 2001).

Quanto aos referenciais, pano de fundo indispensável ao processo investigativo, pode afirmar-se que surge no contexto meta-analisado um enquadramento teórico e específico da DL, construído por referência a quadros teóricos de outras disciplinas. Observa-se, pois, uma articulação entre referentes teóricos de influência anglófona, francófona e, mais recentemente, lusófona (sobretudo, e respectivamente, no domínio das ciências da linguagem, da didáctica e da interacção verbal). Em suma, tal como adverte Araújo e Sá (1996: 33), constata-se que o objecto de estudo IVAL “exige um quadro teórico plurifacetado, integrativo e global, que preserve as suas características essenciais e dê conta das múltiplas dimensões da actividade humana que nela se jogam”.

No que concerne à metodologia, ou forma de conduzir a investigação, quando esta é explicitada, o que nem sempre acontece, verifica-se igualmente uma articulação, neste caso, entre abordagens qualitativas e quantitativas, embora prevaleçam as primeiras, em particular as de tipo descritivo. Como previne outra das autoras cujos

trabalhos meta-análisei, “dada a complexidade e a multiplicidade de factores que determinam o nosso objecto de estudo, o posicionamento metodológico adoptado não poderia deixar de ser híbrido” (Andrade, 1997: 9). Porém, esta diversidade manifesta-se de modo ainda mais notório nos procedimentos metodológicos, porque amplamente mencionados, os quais sintetizo de novo segundo a tipologia sugerida pelo estudo meta-analítico realizado, em procedimentos preparatórios de recolha processamento e organização e análise dos dados; e subsequentes. Evidenciam-se claramente os penúltimos, entre os quais se pode salientar: a observação de aulas, de professores e de discursos; a aplicação de instrumentos de observação/ recolha de dados; a gravação (áudio/ vídeo, directa/ indirecta, assistida/ não assistida) de aulas, seminários de formação ou trocas verbais; e, a recolha de material complementar (fichas de planificação e sumários de aulas, ...).

Relativamente aos contributos, resultados que se esperam de qualquer percurso investigativo, no sentido de garantir a (re) construção do conhecimento científico, estes foram perspectivados “a partir de quatro vertentes – conceptual, analítica, taxionómica e conclusiva. Ou seja, assumiu-se previamente que seria útil distinguir, na investigação meta-analisada, os conceitos, as categorias de análise, as taxionomias e as conclusões nela actualizadas” (Cardoso, 2007: 152). Nesta valência regista-se também uma articulação, desta vez entre conceitos, e, ainda, entre categorias e taxionomias de análise. Em relação aos conceitos, convém referir que a tipologia temática encontrada retoma, quase na íntegra, a que emergiu para os objectos de estudo específicos em IVAL. Assim, obtive as seguintes unidades sinonímicas: aula, comunicação, estratégias e comportamentos interaccionais, interacção verbal, discurso, gestão da palavra, actos de fala e avaliação. É de realçar que, do levantamento rigoroso que fiz, pude desenhar o mapa conceptual de cada trabalho estudado. Por sua vez, a intersecção destes viria a dar lugar ao mapa conceptual do campo didáctico em IVAL, representativo, portanto, da constelação dos conceitos mais convocados nesta área e das respectivas conexões. No que diz respeito às conclusões, estas confirmam a vitalidade pressentida neste domínio de investigação, sendo possível adiantar que a meta-análise sugeriu uma organização tipológico-temática idêntica à dos conceitos. Deste modo, e particularizando apenas uma destas unidades, por exemplo, o discurso, é de notar que os resultados existentes sublinham vários tipos discursivos diferentes. Para além do discurso da aula e do discurso do professor, a que antes aludi são ainda discriminados o discurso do aluno, o pedagógico (especializado), o do subcontexto da interpretação de textos, o dialogal, o interactivo, o verbal, o não verbal, o anterior, o instrucional (específico), o regulador (específico) e o de manuais. E, dentro de cada tipo de discurso destacam-se, mais

especificamente, aspectos distintos como os que a seguir apresento. A título ilustrativo leia-se, então, alguns apontamentos conclusivos sobre o discurso do professor, que retiro da metanálise desenvolvida. Em traços gerais, pode dizer-se que este é um discurso essencialmente coercivo/ directo e avaliativo. Neste caso, enquanto discurso de avaliação, adquire muitas vezes contornos expressivos; por outro lado, trata-se de um discurso expressivo que, com frequência, cria referências inter-discursivas ou, numa palavra, um universo de referência<sup>8</sup>. O discurso do professor é ainda perspectivado enquanto discurso controlador/ impositivo, por permitir controlar comportamentos verbais e não verbais; conseqüentemente, é através dele que se estabelecem os limites das intervenções dos alunos. No entanto, há neste discurso lugares de menor ou de maior controlo, consoante se abordem, respectivamente, aspectos extra-disciplinares ou aspectos atinentes aos conteúdos disciplinares e à organização da interacção verbal.

No âmbito das implicações, a última valência considerada no MAECC® e que traduz as futuras intenções dos investigadores, estas são materializadas em propostas que, de acordo com as dimensões do tríptico didáctico (Alarcão, 1994), anteriormente indicadas, se podem designar de sugestões (i) para trabalhos ulteriores, (ii) para a FP, inicial ou contínua, e (iii) de intervenção didáctica. Reportando-me ao dizer de Castro, Vieira & Sousa (1991: 355),

“...pode gerar-se um conjunto de hipóteses que, para além de orientarem novos estudos, suscitem igualmente a elaboração de planos de acção no âmbito de programas de formação de professores, posteriormente traduzidos em procedimentos didácticos particulares na sala de aula.”

Estes autores concretizam estas hipóteses em questões que, de certo modo, têm vindo a orientar a investigação portuguesa neste domínio da IVAL. Recupero os já referidos níveis macro e micro de análise, para exemplificar estas interrogações: “como se recontextualiza, na aula, o discurso pedagógico?” ou “que procedimentos legitimam e inviabilizam a introdução de novos tópicos na interacção?” (idem, 355-6). Numa súmula das respostas que se consegui atingir até ao momento, pode afirmar-se que as implicações recaem sobretudo sobre a FP, numa vertente estratégica que indicia o desejo de ultrapassar problemas pedagógico-didácticos. Para tal, e dado que nos estudos meta-analisados se conclui que a interacção verbal é condicionada nas suas formas, regulada por diversos códigos, ordenada, mas ao mesmo tempo imprevisível, os investigadores portugueses propõem que se adequem às várias

---

<sup>8</sup> Mateus *et al.* (1998: 195) definem universo de referência como “o conjunto de valores simbólicos que regulam as práticas comunicativas específicas”.

situações interaccionais os direitos e deveres de cada actor envolvido nos processos de ensino-aprendizagem; se consciencializem estes actores sobre o que se passa em sala de aula; se diversifiquem, alterando, se necessário, estratégias e comportamentos (atitudinais, comunicativos, interactivos, pedagógicos, sociais, ...); se valorize a autonomia dos alunos; e, no fundo, se promova o sucesso destes processos. Resta saber qual será o aproveitamento destas sugestões, desejável e futuramente rentabilizadas, embora se possa inferir algumas utopias intrínsecas ao panorama estudado em DL, como a configuração harmoniosa do contexto pedagógico, a co-construção de conhecimento em sala de aula, a convergência entre regulações e práticas, e a articulação entre os discursos de investigação, formação e ensino. Outro dos aspectos que os próprios autores ambicionam melhorar relaciona-se com o impacto do seu trabalho, do qual têm estado ausente generalizações.

Apesar de, neste cenário nacional, o locus investigativo ser abrangente, por incluir uma diversidade de contextos e de corpora de análise, tais constatações reforçam a necessidade sentida pelos próprios autores em realizar estudos comparativos. Além disso, este tipo de estudos permitiria ainda consolidar sinergias existentes e talvez encontrar novas aproximações à IVAL que, progressivamente, tem vindo a ser tomada já não apenas como objecto de estudo mas enquanto instrumento metodológico, útil para analisar outros temas<sup>9</sup>. Por outro lado, observa-se também uma mudança ao nível do enfoque, que deixa de recair única e exclusivamente sobre a interacção professor-aluno (s) para se centrar principalmente na interacção aluno-aluno (s). Esta mudança pode enquadrar-se na evolução do próprio pensamento individual de cada investigador, que vai integrando o saber colectivo na sua acção e reflexão; e, a um nível mais lato, não se circunscrevendo à DL, contextualiza-se em transformações paradigmáticas que ocorrem noutras áreas das Ciências Sociais e Humanas<sup>10</sup>.

Do mapeamento esboçado deste campo didáctico, que “interpreto, simultaneamente, enquanto aberto (a outros campos exteriores) e (internamente) em aberto, em evolução” (Cardoso, 2007: 345), constam novos pontos comuns, de contacto. Assim, entre as convergências actuais pode discernir-se a presença de uma base teórica e terminológica, características e caracterizadoras do campo, visíveis quer nas afinidades temáticas e metodológicas aqui mencionadas, quer na influência que se percebe de uns estudos sobre os outros. De facto, a este propósito importa referir a existência de duas escolas distintas mas complementares – a Universidade de Aveiro e a Universidade do Minho – que no contexto português têm impulsionado a

---

<sup>9</sup> Por exemplo, “as potencialidades da *aprendizagem colaborativa*” (Almeida, 2001: 6) ou “os processos de produção escrita” (Martins, 2001: 50).

<sup>10</sup> Tais como as Ciências da Educação, mais especificamente, a Psicologia da Educação e a Sociologia da Educação.

investigação em IVAL<sup>11</sup>. Se é verdade que partilham traços dominantes<sup>12</sup>, não deixa de ser possível indicar, para cada uma, algumas particularidades. De um modo geral, neste domínio, tem estado subjacente ao trabalho da instituição minhota uma perspectiva linguística de natureza descritiva, enquanto que, na instituição aveirense se tem adoptado sobretudo uma orientação didáctica de índole interventiva. Também se notam diferentes ancoragens teóricas (prevalecendo, no primeiro caso, as ciências da linguagem e, no segundo, a didáctica) e diferentes enfoques ao nível da situação de sala de aula, respectivamente de língua materna ou estrangeira (em particular, francês ou inglês), na qual a interacção verbal é analisada.

Retomando, para terminar, os aspectos consensuais entre estas duas escolas em IVAL, a meta-análise dos respectivos estudos nas décadas consideradas permite antever que continuarão a apostar e a sustentar a investigação numa área tão essencial quanto complexa, cujos desafios não esgotaram. Mais precisamente, permite ilustrar dinâmicas de um campo específico, que se crê portanto em expansão, não só pelo ritmo de produção de conhecimento que se (pres)ente, como ainda pela própria evolução dos contextos pedagógico-didácticos. Logo, prevê-se que surjam novas perspectivas e reflexões, decorrentes quer das propostas sugeridas pelos investigadores portugueses, e que ainda não foram seguidas, quer pelos novos cenários que se antecipam, aos quais correspondem novas linguagens e novas formas de interagir e comunicar (por exemplo, em ambientes virtuais, de ensino a distância e online). Acredito, pois, “que não só se (re) descobrirão modos de estudar a IVAL (...) como serão também criados modos de difundir o conhecimento, entretanto produzido, recriando-o” (Cardoso, 2007: 346-7).

Assim, no seu todo, o mapeamento gizado ao longo deste texto permite ilustrar a vitalidade de um terreno investigativo que decerto será oportuno acompanhar, tanto mais que continua válida a “convicção profundamente crescente da importância do papel que a linguagem desempenha na interacção pedagógica e nas relações de troca entre professores e alunos, ou seja, entre os participantes num acontecimento que é, antes de mais, comunicativo” (Pedro, 1992: 5).

---

<sup>11</sup> Mas não só, uma vez que se reconhece o contributo destas instituições, fundamental, na emergência e configuração da própria DL no nosso país. Neste contexto, e numa tradição colaborativa que se tem vindo a estreitar nos últimos anos entre ambas, refira-se o projecto POCI/CED/59777/2004, em curso, coordenado por M. H. Araújo e Sá, financiado pela FCT e intitulado “Didáctica de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal”.

<sup>12</sup> Para além dos que foram sendo abordados neste texto, acrescento um outro – a inexistência de um padrão no âmbito do tipo de estudo (Cf. Tripp, 1989; Canha, 2001; Alarcão *et al.*, 2004). De acordo com a tipologia apresentada por aquele autor, e revista pelos restantes, observa-se, contudo, a tendência para a investigação ser da exclusiva responsabilidade do académico. Ou seja, apesar de haver indicadores que apontem no sentido de uma cultura de cooperação, esta ainda não é devidamente assumida.



## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1994), "A didáctica curricular na formação de professores" in A. Estrela e J. Ferreira (Org.), *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas – Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation*. Lisboa: AFIRSE/AIPELF, 723-732.
- Alarcão, I. (2001), "Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação", in I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 135-144.
- Alarcão, I. et al. (2004). "Percurso de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal", in A. Ferreira (Ed.), *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. SPCE, 3, 235-302.
- Almeida, C. (2001), *A negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa do Francês Língua Estrangeira – Contributos de um estudo baseado em tarefas de aprendizagem*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado (não publicada).
- Alves, C. (2000), "A interacção verbal na aula de língua materna: actualização dos actos ilocutórios directivos", in *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1, 325-333.
- Alves, C. (2001), "A avaliação na interacção verbal em contexto pedagógico", in *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: A.P.L., 91-99.
- Alves, C. (2002), "A suspensão de enunciado – usos e funções na interacção verbal na sala de aula", in *Actas do XVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: A. P.L., 31-37.
- Andrade, A. I. (1997), *Processos de Interacção Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento (não publicada).
- Andrade, A. I. (2000), "Análise das práticas bilingues na sala de aula dos professores de francês língua estrangeira. Algumas implicações na formação de professores" in M. H. Araújo e Sá (Org.), *Investigação em Didáctica e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 55-74.
- Araújo e Sá, M. H. (1996), *Processos de Interacção Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Contributos para o Estudo das Actividades Dialógicas de Adaptação Verbal*. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento (não publicada).
- Araújo e Sá, M. H. (2000), "Percurso em Didáctica das Línguas – da observação da interacção pedagógica às propostas de formação profissional", in M. H. Araújo e Sá (Org.), *Investigação em Didáctica e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 119-142.
- Bento, T. (2000), *Marcas de poder, de cortesia e de envolvimento interpessoal no discurso de professores native speakers em sala de aula*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado (não publicada).

- Bento, T. e Ferrão Tavares, C. (2001), "Marcas de afecto no discurso de professores native speakers em sala de aula", in *Intercompreensão*. Edições Colibri/ Escola Superior de Educação de Santarém, 9, 129-151.
- Canha, M. B. (2001), *Investigação em Didáctica e Prática Docente. A recente pesquisa em Didáctica das Línguas Estrangeiras em Portugal e o impacto dos estudos em Didáctica do Inglês Língua Estrangeira – a perspectiva dos seus autores*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado (não publicada).
- Cardoso, T. (2005). "Interacção verbal em aula de línguas: vinte anos de investigação em Portugal", in *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação*. Brasil: UNISINOS.
- Cardoso, T. (2007), *Interacção verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento (não publicada).
- Castro, R. V. et al. (1991), "A interacção verbal em contexto pedagógico: perspectivas de análise", in *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, 343-357.
- Chen, P. (1976), "The Entity-Relationship Model – Toward a Unified View of Data", in *Transactions on Database Systems*. 1, (1), 9-36. MIT: ACM
- Coelho, M. V. (2001), *Aspectos da interacção verbal na leitura de literatura na escola. Formas e contextos de realização da autonomia discursiva dos alunos*. Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado (não publicada).
- Martins, G. (2001), *The Cinderella Skill – o Processo de Escrita Colaborativa do Texto Argumentativo em alunos de Inglês, no Ensino Secundário*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado (não publicada).
- Mateus, M. H. M. et al. (1989), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Pedro, E.R. (1982), *O Discurso na Aula – uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho. Colecção Universitária, Série Linguística.
- Santos, B. S. (1987), *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento. Colecção Histórias & Ideias, 1.
- Sousa, M. L. (1993), "A interpretação de textos nas aulas de português", *Clube do Professor* Rio Tinto: Edições Asa, Colecção Horizontes da Didáctica, nº 7.
- Tripp, D.H. (1989), "Collaborative Research: Definitions and an Educational Agenda", in M.G. Wodlinger (Ed.), *Collaborative Action Research in Canadian Teacher Education*. Nissiping University College: Faculty of Education, 16-19.