

Instruções orais na aula de Língua Estrangeira/Adicional: um estudo interdidático na formação inicial de professores

Simone Auf der Maur Tomé¹ stome@letras.up.pt

Ângela Cristina Ferreira de Carvalho² accarvalho@letras.up.pt

RESUMO: Este estudo, de caráter exploratório, tem como foco o discurso do professor em sala de aula de Língua Estrangeira/Adicional (LE/LA). No que concerne a este aspeto Eikenbusch (2013) pressupõe três perspetivas do discurso do professor: como espelho da sua personalidade; como uma atividade social; como uma ferramenta em sala de aula. Neste texto, dar-se-á primazia à análise das instruções orais dadas por professores em sala de aula de uma LE/LA, no nosso caso do Português e do Alemão. Por conseguinte, o presente estudo tem como objetivos: (i) analisar instruções orais que dão professores em formação inicial, quanto à sua clareza e eficácia, e (ii) equacionar medidas e desenvolver instrumentos de intervenção pedagógico-didática para a sua otimização. Ficou evidente que a reflexão aprofundada e a consciencialização sobre a forma de dar instruções claras e eficazes devem ser parte integrante da formação (inicial) de professores de LE/LA.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de português língua estrangeira; ensino de alemão língua estrangeira; formação inicial de professores; instruções (orais) na sala de aula.

ABSTRACT: This exploratory study focuses on the discourse of the teacher in the Foreign Language/Additional Language classroom (FL/AL). Concerning this aspect Eikenbusch (2013) presupposes three perspectives of the teacher's discourse: as a mirror of his personality; as a social activity; as a tool in the classroom. Taking these perspectives as a background, we will give priority to the analysis of the oral instructions given by teachers in a FL/AL classroom, in our case of Portuguese and German. Therefore, the present study aims to: (i) analyze oral instructions given by teachers in initial formation regarding their clarity and efficacy and (ii) consider pedagogical-didactic measures and develop instruments for their optimization. It became evident that in-depth reflection and awareness of how to give clear and effective instructions should be an integral part of FL/AL teacher training. **KEYWORDS:** teaching of Portuguese as a foreign language; teaching of German as a foreign language; initial teacher training; (oral) instructions in the classroom.

Introdução

Na qualidade de docentes de Línguas Estrangeiras (Português/Alemão), de Didática de Língua Estrangeira e de supervisoras de Estágio Pedagógico no âmbito dos Mestrados em Ensino e do Português Língua Estrangeira/Língua Segunda da

¹ Doutora; Faculdade de Letras da Universidade do Porto – FLUP.

² Doutora; Faculdade de Letras da Universidade do Porto – FLUP.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), temos oportunidade de contactar com aprendentes de Língua Estrangeira/Língua Adicional (LE/LA) e com estudantes em formação inicial de professores. Neste contexto, temo-nos apercebido de desafios que se colocam não só ao professor mais experiente, mas também ao professor em formação inicial no domínio do discurso em sala de aula.

Como sublinham Castro, Vieira e Sousa (1991: 343),

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

Com o intuito de melhorar práticas docentes e supervisivas, na esteira de Moreira *et al.* (2010), ainda que vindo do ensino de línguas diferentes e de contextos de ensino-aprendizagem diversos, encetamos um estudo do qual se dá conta no presente texto, visando contribuir para o conhecimento mais aprofundado do papel da linguagem do professor no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito às instruções orais. Este estudo foi realizado em duas etapas, correspondendo a dois anos letivos. A primeira consistiu numa fase de levantamento e análise de dados, centrando-se em estudantes da Didática do Alemão Língua Estrangeira e em professores estagiários de Português Língua Estrangeira. Na segunda etapa foram implementadas medidas pedagógico-didáticas para tentar dar resposta às necessidades detetadas na primeira fase.

Em suma, o presente texto debruçar-se-á sobre o discurso do professor em sala de aula e algumas das suas características, seguindo-se uma reflexão sobre as instruções em sala de aula, focando em particular as instruções orais. Seguidamente, serão apresentadas as perguntas orientadoras do estudo e os seus objetivos, assim como a caracterização dos participantes e a metodologia adotada nas duas etapas da investigação. Serão ainda enunciados alguns resultados obtidos e a interpretação dos mesmos. Por fim, serão apresentadas algumas pistas para trabalhos futuros.

1. Discurso do professor em sala de aula

O discurso em sala de aula (em inglês “classroom discourse”) tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem (Ellis, 1985; Monteiro *et al.*, 2012; Richards & Lockhart, 1995), merecendo particular atenção no âmbito da formação inicial de professores e, em particular, no presente artigo. As palavras de Castro, Vieira e Sousa são ainda mais pertinentes quando se toma como ponto de partida a abordagem comunicativa no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira/Língua Adicional (LE/LA), dado que no seu cerne estão formas complexas de interação entre atores sociais. Aliás, o verbo latino “communicare” significa partilhar, participar, fazer algo juntos, unir.

De acordo com Brinitzer (2013), o discurso do professor representa, muitas vezes, cerca de 70 por cento do discurso em sala de aula numa abordagem mais tradicional, pelo que importa salientar que a qualidade do mesmo está intimamente relacionada com o sucesso de uma aula.

Dubs (2009), na sua reflexão sobre o discurso do professor em sala de aula, identificou vários parâmetros genéricos, como a autenticidade, a espontaneidade, a flexibilidade e a eficácia (o termo eficácia neste contexto significa, por exemplo, o *code mixing* ou o *code switching*) que podem influenciar positivamente o discurso do professor.

Eikenbusch (2013) também lança um outro olhar sobre este tipo de discurso, destacando três características fundamentais, a saber:

1. Como um espelho da sua personalidade: por exemplo, o discurso do professor revela que este é uma pessoa aberta ou mais reservada, factual ou emocional, séria ou brincalhona (formal ou menos formal), muito ou pouco exigente, estruturada ou não, etc.

2. Como atividade social: isto porque um professor educa, apoia, estima, ouve e compreende os seus alunos.

3. Como ferramenta em sala de aula, sendo este o contexto em que se situa o presente estudo: o que pressupõe que existem certas rotinas comunicativas utilizadas pelo professor como iniciar e acompanhar processos de aprendizagem,

ativando o conhecimento dos alunos, formulando regras, tornando transparente estratégias de aprendizagem, dando feedback aos alunos, etc.

Podemos concluir que o conceito “discurso do professor” se assume como indo além da questão da linguagem formal do professor utilizada em sala de aula, acarretando um conjunto de especificidades que incluem um repertório vasto de formas sociais, interacionais e linguísticas dentro da sala de aula. O professor deixa de ser um veículo rígido de transmissão de conhecimento, porque através do seu discurso transmite também informações ou aspectos afetivos, éticos e sociais entre outros.

1.1 Instruções em sala de aula

Tendo este conceito como pano de fundo, o presente estudo exploratório tem como objetivo analisar as instruções orais que dão professores em formação inicial, quanto à sua clareza e eficácia. Aliás, “[...] num contexto de formação reflexiva (inicial e contínua), que privilegia a investigação em sala de aula de línguas, a interação verbal foi [...] identificada como área prioritária de intervenção (cf. Andrade & Araújo e Sá, 2002)” (Cardoso, 2008: 164). Mas o que se entende pelo conceito de “instrução”? A estudiosa Emília Amor (2017) afirma que “instruções” se relaciona com “dizer o quê” e “dar instruções” com “dizer de que forma”. O ato de dar instruções é um meio de facilitar a aquisição ou construção de conhecimento. Através da instrução tenta-se levar o aluno a atingir objetivos que, posteriormente, podem ser avaliados para monitorizar as aquisições dos aprendentes: “No matter what teaching strategies or methods a teacher uses, it is necessary to give directions [=instructions], explain activities, clarify the procedures students should use on an activity, and check students’ understanding.” (Richards & Lockhart, 1995: 182). Quanto à forma, as instruções podem ser dadas oralmente ou por escrito. A nossa reflexão centrar-se-á nas instruções orais dado existirem poucos estudos nesta área e por se tratar de um problema emergente da prática letiva e supervisiva.

2. Perguntas orientadoras e objetivos principais do estudo

Foram identificadas, através da observação da lecionação de sessões de *micro-teaching* (no âmbito da didática específica) e de aulas de estágio pedagógico, algumas dificuldades no ato de dar instruções orais (por exemplo falar demasiado rápido ou não usar linguagem adequada ao nível dos aprendentes ou ainda não dosear as informações incluídas na instrução). Além disso, os próprios professores em formação inicial têm vindo a manifestar dificuldades no ato de dar instruções orais, verbalizando sentir necessidade de mais formação neste domínio.

Face a estas necessidades, iniciámos o estudo exploratório de que este trabalho dá conta, tendo começado, com base em Schart e Legutke (2012), por formular perguntas orientadoras como: Qual o vocabulário utilizado pelos professores no ato de dar instruções na língua-alvo? Quais as adaptações adicionais? (e.g. expansão, repetição, mecanismos de controlo de compreensão, exemplificação; uso da língua dominante dos aprendentes ou de LE/LA que dominem; uso de linguagem não verbal; posição e posicionamento do professor na sala de aula); Quais os meios adicionais utilizados para tornar as instruções mais claras? (e.g. recurso ao quadro e/ou a fichas de trabalho); Quais as dificuldades identificadas pelos professores no ato de dar instruções?; Como definem os professores uma instrução clara e eficaz?; Que medidas podem ser tomadas para tornar as instruções orais mais claras e eficazes?

De seguida, procedemos à determinação dos três objetivos principais do estudo:

- Analisar instruções que dão professores em formação inicial, quanto à sua clareza e eficácia;
- Saber o que consideram professores em formação inicial ser instruções claras e eficazes;³

³ Uma vez que os objetivos principais do nosso estudo estavam centrados na perspetiva do professor em formação inicial, relativamente à clareza e eficácia das instruções orais em sala de aula de língua estrangeira, a questão da compreensão dessas mesmas instruções por parte dos alunos foi enquadrada nas reflexões pós-aula, isto é, ao fim de cada aula lecionada por um professor estagiário solicitava-se que os alunos preenchessem um questionário sobre a aula do professor em formação, no qual figurava explicitamente uma questão sobre a compreensão das instruções orais dadas (“Compreendeu as instruções dadas pela/pelo professora/professor? Sim Não; Se não, porquê?”).

- Equacionar medidas e instrumentos de intervenção pedagógico-didática para a sua otimização.

Definidos os objetivos principais, deu-se início a uma primeira etapa do estudo que decorreu no ano letivo de 2016/2017.

3. Etapa I

Participaram nesta primeira fase 2 professores estagiários de Português Língua Estrangeira (PLE) (um nativo e um não nativo) que se encontravam a realizar o seu Estágio Pedagógico no nível A1.2, na FLUP, e 2 alunos de Didática do Alemão II (um nativo e um não nativo) que lecionaram junto de uma turma de Alemão Língua Estrangeira (ALE) de nível A1 (composta por falantes nativos de português), vinda de uma escola secundária cooperante.

Recorreu-se a sessões de *micro-teaching* e a aulas de estágio (filmadas em vídeo) para proceder à observação do ato de dar instruções orais, tendo as mesmas sido observadas e comentadas, por supervisores, professores estagiários e colegas de núcleo de estágio, com recurso a um guião de observação baseado em Schart e Legutke (2012) (ver Anexo I). Lançou-se mão, igualmente, de entrevista estruturada e questionário realizados pelas investigadoras após as lecionações (“*micro-teaching*” e aulas de regência). Estas entrevistas visaram fazer o levantamento das perceções dos participantes quanto ao que seriam instruções orais claras e eficazes.

Procedeu-se, finalmente, à análise de conteúdo dos dados recolhidos à luz de categorias estabelecidas previamente, a partir do guião de Schart e Legutke (2012), e emergentes, bem como ao cruzamento de dados.

Relativamente aos resultados obtidos através da observação direta e da visualização das filmagens para o português, pôde-se aferir que os participantes revelaram pouca assertividade nas instruções, usando, ao lugar do modo imperativo,

Após as aulas, os professores em formação inicial faziam o comentário oral da aula por si dada, recebendo, de seguida, feedback dos colegas professores estagiários e da orientadora de estágio, sendo esses comentários cruzados depois com os questionários preenchidos pelos alunos. Esta forma de reflexão colaborativa, baseada no cruzamento de perceções e dados de diversas fontes, visava a melhoria da performance pedagógico-didática dos professores estagiários ao longo do seu percurso de formação inicial.

por exemplo, atos de pedido ou convite ou enunciados mais narrativos (“Vamos ouvir de novo”; “O que vocês vão fazer é preencher os espaços à medida que vão ouvindo a canção”). Este aspeto pode justificar-se pela natureza do público-alvo de aprendentes (alunos adultos, provenientes de diversas culturas, com diferentes sensibilidades à assertividade), ou por imitação de atitudes da professora regente da turma. Além disso, ficou notória a utilização frequente de mecanismos de controlo como, por exemplo, através da pergunta “Está claro?” (pergunta na língua-alvo).

No que concerne ao alemão, um participante do estudo era nativo do Alemão e embora (ou talvez precisamente por ser nativo) tivesse o domínio linguístico na língua-alvo de um falante nativo, sentiu insegurança na adequação do nível da complexidade da língua ao nível de ensino dos alunos, que eram principiantes. Além disso, sentiu dificuldade em perceber se os alunos compreenderam o que disse nas instruções ou se tinha de acrescentar algo mais. Este inquirido também achou importante utilizar palavras e frases simples no ato de dar instruções, bem como direcionar o seu olhar para todos os alunos da turma de forma a inclui-los na zona de ação do professor (Richards & Lockhart, 1995) através deste ato não verbal. Estes dados foram obtidos por meio da entrevista e do preenchimento do instrumento constante no Anexo I.

Por fim, nas respostas dadas pelo segundo inquirido (quer em entrevista quer ao Anexo I) ficou patente o seu cuidado em verificar se os alunos tinham compreendido as instruções orais, recorrendo ao *code switching*, por exemplo, através da pergunta “Compreenderam?” (em português).

Apesar das especificidades de cada contexto de ensino-aprendizagem, esta reflexão explícita e conjunta permitiu-nos identificar dificuldades comuns no ato de dar instruções, tal como a adequação do discurso do professor ao nível de ensino do público-alvo, o receio de que a pronúncia do falante não nativo interfira na clareza e eficácia das instruções, o receio do professor de se posicionar de forma inadequada na sala de aula para dar uma instrução oral. Foi igualmente possível identificar pontos de contato a nível do entendimento do que é uma instrução clara e eficaz: e.g. adequação linguística ao nível do público-alvo (nomeadamente débito de fala) e menção ao tempo e modo de trabalho (individual, pares, grupo).

É de destacar a relevância do instrumento utilizado para orientação da reflexão sobre as instruções orais (Schart & Legutke, 2012), dado permitir passar da observação empírica e não estruturada a uma observação mais detalhada e reflexiva, nomeadamente pela sua fácil aplicabilidade. Nesse sentido, adaptamos a grelha inicial ao contexto em que atuamos de forma a fornecer aos professores estagiários uma checklist orientadora, contendo itens que identificam uma instrução clara e eficaz.

Ficou evidente a necessidade de trabalhar explicitamente a questão das instruções orais também no âmbito da formação inicial de professores de PLE (o que já era feito em ALE), pelo que nos propusemos avançar para uma segunda etapa do estudo.

4. Etapa II

No âmbito da segunda fase do estudo e com base nos resultados da Etapa I, foi concebido e dinamizado pelas condutoras do estudo um workshop sobre instruções orais na aula de PLE, no enquadramento da unidade curricular Seminário de Projeto, dirigido aos estudantes do 2º ano do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. A conceção do workshop tomou como ponto de partida no aspeto instrumental do discurso em sala de aula segundo Eikenbusch (2013).

A sessão teve lugar no dia 13 de novembro de 2017, na FLUP, com a duração de 2 horas e contou com 15 participantes inscritos nessa unidade curricular (6 dos quais puderam participar via Moodle de forma diferida). Os objetivos eram os seguintes:

- Levar os professores estagiários a formular uma definição do que entendem por “instrução/instrução oral/instrução oral clara e eficaz”;
- Contribuir para a sensibilização da importância e do papel das instruções orais em sala de aula de LE/LA, através desta reflexão e de input teórico-prático.

Para atingir os objetivos expostos, o workshop organizou-se da seguinte forma:

- (i) Brainstorming sobre “instrução/instrução oral/instrução oral clara e eficaz”;
- (ii) Input teórico sobre o discurso em sala de aula;

- (iii) Distribuição e explicitação de uma grelha de observação de instruções (ver Anexo II), com inclusão de novos parâmetros (adaptação à situação pedagógica);
- (iv) Visionamento de dois vídeos (PLE e ALE) e preenchimento individual da grelha;⁴
- (v) Partilha dos registos individuais e discussão dos mesmos;
- (vi) Reflexão conjunta sobre o que é uma instrução oral clara e eficaz.

5. Considerações finais

No fim do processo do estágio (em maio de 2018) a recolha e análise dos dados obtidos permitiu-nos delinear a definição de uma instrução oral clara e eficaz:

Deve fazer sentido para os alunos; ser adequada ao seu nível; ser sucinta; tranquilizadora para o aprendente; usar linguagem simples; direta e compreensível; usar um tom de voz claro e audível; fazendo-se acompanhar dos materiais; de exemplos e de mecanismos de controlo de compreensão dos aprendentes. Deve ainda levar os aprendentes a compreender o que têm de fazer sem dúvidas, não deve conter enunciados ambíguos nem informação desnecessária, deve ser adaptada ao contexto concreto (exame, aula, etc.) e fazer-se acompanhar de instrução escrita.

No início do estágio existia a ideia de que a instrução oral era improvisada e de que a instrução escrita era planificada. No final do estágio pedagógico, houve o desaparecimento desta perceção porque os participantes tomaram consciência da importância do papel das instruções orais, principalmente a partir da participação no workshop, e passaram a preparar as instruções orais que davam, assim como a analisá-las quando observavam os vídeos das suas aulas, pautando-se pela grelha de observação de instruções orais usada no workshop.

Constatamos que os professores estagiários por nós acompanhados passaram a incluir o tema das instruções nos comentários de aulas sem qualquer orientação nossa. Além disso, observamos que os professores estagiários tipicamente associavam a instrução oral a complemento de uma instrução escrita no

⁴ Vídeos de duas professoras estagiárias a darem instruções orais na aula de LE.

início do estágio e que durante este processo, passaram muitas vezes a acompanhar uma instrução oral de uma instrução escrita sucinta projetada para completar a oral.

De uma maneira geral, ficou evidente que a reflexão aprofundada e a consciencialização sobre a forma de dar instruções claras e eficazes devem ser parte integrante da formação (inicial) de professores de LE/LA e serem contemplados nos programas das respetivas didáticas.

No futuro, pretendemos expandir este estudo nas seguintes linhas:

- Verificação de concordância entre as conceções dos professores estagiários e a sua prática letiva, alargando o estudo por meio da colaboração com colegas supervisores de estágio pedagógico;

- Criação de novos workshops sobre instruções orais alargados a professores a formação contínua e de outras línguas;

- Produção de mais material pedagógico-didático, contemplando linhas orientadoras, exemplos e exercícios no âmbito das instruções orais, assim como deixando espaço ao professor em formação inicial ou contínua para completar este material com as suas reflexões e exemplos.

6. Anexos

6.1 Anexo I⁵



Mestrado em Ensino
Didática do Alemão II

Reflexão sobre as instruções orais observadas em sequências de vídeo

Data: _____

Nome do observador: _____

Nome do observado: _____

Por favor, veja atentamente a seguinte sequência de vídeo e registe as suas observações de acordo com os critérios propostos.

1. A pronúncia é compreensível? (velocidade da fala, entoação, volume, clareza, dicção, articulação)

não se aplica aplica-se em parte aplica-se bastante aplica-se totalmente

⁵ Tradução do documento para português.

Observações mais detalhadas:

2. A instrução é compreensível para os alunos em termos linguísticos? (vocabulário, estruturas, complexidade da frase)

não se aplica aplica-se em parte aplica-se bastante aplica-se totalmente

Observações mais detalhadas:

3. São utilizados meios não verbais adicionais? (mímica, gestos do professor)

não se aplica aplica-se em parte aplica-se bastante aplica-se totalmente

Observações mais detalhadas:

4. A posição do professor na sala de aula é adequada para dar a instrução?

não se aplica aplica-se em parte aplica-se bastante aplica-se totalmente

Observações mais detalhadas:

5. O material de aprendizagem é bem visível para os aprendentes? (visibilidade dos materiais)

não se aplica aplica-se em parte aplica-se bastante aplica-se totalmente

Observações mais detalhadas:

6. O professor concentra-se nas informações essenciais no momento de dar instrução?

não se aplica aplica-se em parte aplica-se bastante aplica-se totalmente

Observações mais detalhadas:

7. A instrução contém todas as informações necessárias? (objetivo da tarefa, formas sociais de trabalho – individual, par, grupo, turma – gestão de tempo, etc.)

não se aplica aplica-se em parte aplica-se bastante aplica-se totalmente

Observações mais detalhadas:

8. Surgem adaptações à instrução? (expansão, repetição, mecanismos de controlo de compreensão, utilização de um exemplo concreto)

não se aplica aplica-se em parte aplica-se bastante aplica-se totalmente

Observações mais detalhadas:

9. O professor utiliza a língua materna dos aprendentes no momento de dar a instrução?

não se aplica aplica-se em parte aplica-se bastante aplica-se totalmente

Observações mais detalhadas:

10. São utilizados mais meios de apoio? (projeção de slides, quadro, ficha de trabalho, objetos)

não se aplica aplica-se em parte aplica-se bastante aplica-se totalmente

Observações mais detalhadas:

11. Que aspeto(s), na sua opinião, correram bem nos momentos de dar a instrução no geral?

12. Quais as dificuldades que identifica quando observa as gravações dos momentos de dar instruções?

13. Em que consiste, na sua opinião, uma instrução clara e eficaz?

6.2 Anexo II



Mestrado em Português
Língua Segunda/Língua Estrangeira
Seminário de Projeto
Data:
Nome:

Por favor, veja atentamente as seguintes sequências de vídeo e preencha a grelha abaixo.

O professor	1 Não se aplica de todo		2 Aplica-se em parte		3 Aplica-se bastante		4 Aplica-se totalmente	
	Situação 1	Situação 2	Situação 1	Situação 2	Situação 1	Situação 2	Situação 1	Situação 2
A. Tem uma pronúncia compreensível								
B. Usa um volume de voz adequado								
C. Usa uma linguagem adequada ao nível dos aprendentes								

D. Utiliza meios não verbais adicionais (mímica, gestos)								
E. Posiciona-se na sala de aula de forma adequada para dar a instrução								
F. Apresenta o material de aprendizagem bem visível para os aprendentes								
G. Concentra-se nas informações essenciais no momento de dar a instrução								
H. Dá na instrução todas as informações necessárias								
I. Faz adaptações (expansão, repetição, utilização de um exemplo concreto)								
J. Recorre a mecanismos de controlo de compreensão dos aprendentes								
K. Utiliza a língua materna dos aprendentes ou uma língua de mediação no momento de dar a instrução								
L. Utiliza mais meios de apoio (slides, quadro, ficha de trabalho, objetos)								
M. Apresenta-se seguro no momento de dar a instrução								

A partir de Scharf & Legutke (2012) e do estudo de caso conduzido por Tomé & Carvalho (2017).⁶

⁶ Conferência proferida por Simone Tomé e Ângela Carvalho no âmbito do 3º Encontro A Linguística na Formação do Professor – das teorias às práticas educativas. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 7 e 8 de setembro de 2017.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. Desafios actuais ao desenvolvimento da Didática de Línguas em Portugal. In BIZARRO, Rosa (Org.), *Ensinar e Aprender Línguas Estrangeiras hoje: Que perspectiva?*. Porto: Areal Editores, 2008.
- BRINITZER, Michaela. *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett, 2013.
- BUTZKAMM, Wolfgang. *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 1996.
- CARDOSO, Teresa. Interação verbal em contexto pedagógico português: por caminhos de acção e reflexão em didáctica de línguas. *e-cadernos ces* [Online], v. 01, 2008.
- CASTRO, Rui Vieira; VIEIRA, Flávia; SOUSA, Maria Lourdes. A interação verbal em contexto pedagógico. Perspectivas de análise. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação atual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa, 2001.
- DUBS, Rolf. *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2009.
- EIKENBUSCH, Gerhard. Über Lehrersprache muss man sprechen ... Perspektiven für eine bessere Gesprächsführung in der Schule. In *Pädagogik*, v. 7-8, 2013.
- ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; GASPAR, Alberto; VILLANI, Alberto. A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula. In *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 18, n. 4, 2012.
- MOREIRA, Maria Alfredo; PAIVA, Madalena; VIEIRA, Flávia; BARBOSA, Isabel; FERNANDES, Isabel Sandra. A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria Alfredo; BARBOSA, Isabel. *No Caleidoscópio*

da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia. Ramada: Edições Pedagogo, 2010.

RICHARDS, Jack; LOCKHART, Charles. *Reflective Teaching in Second Lanugae Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Schart, Michael; Legutke, Michael. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. In *Deutsch Lehren Lernen*, v. 1. München: Klett-Langenscheidt, 2013.