

*“Para uma outra educação, importa buscar outros modos de criação educativa, o que pode acontecer se nós, professores, formadores e investigadores, nos relacionarmos, questionando as práticas e os discursos pelos quais somos responsáveis.”*

*Ana Isabel Andrade*



# Índice

|  |    |
|--|----|
| Introdução   | 5  |
| 1. Linhas enquadradoras  | 7  |
| 1.1 Investigação e acção educativas  | 7  |
| 1.2 Desenvolvimento profissional   | 8  |
| 1.3 Culturas de colaboração e comunidades                                    | 9  |
| 2. Sugestões temáticas   | 11 |
| 2.1 Diversidade linguística e cultural                                       | 11 |
| 2.2 Competência plurilingue e intercultural                                  | 13 |
| 2.3 Competências de leitura  | 16 |
| 2.4 Competências de escrita  | 18 |
| 3. Operacionalização do projecto   | 20 |
| 4. Acreditação da participação na Comunidade de Desenvolvimento Profissional | 23 |
| 4.1 Condições de funcionamento   | 23 |
| 4.2 Recursos   | 23 |
| 4.3 Avaliação  | 23 |
| 4.4 Calendário proposto  | 23 |
| 5. Referências bibliográficas  | 25 |
| 6. Notas   | 30 |



## Introdução

A investigação colaborativa sobre as práticas educativas é hoje reconhecida como uma via poderosa de valorização daqueles que habitam os espaços da educação e da formação – educadores, formadores, investigadores –, já que lhes permite, tanto apreender novos conhecimentos, quanto, através da reflexão sobre as suas próprias práticas e as dos outros, (re)construir saberes sobre essas mesmas práticas e sobre as possibilidades de as inovar. Num momento de questionamento do trabalho da escola e dos educadores, importa valorizar esse trabalho compreendendo, em parceria com os sujeitos envolvidos, como este se desenvolve, para poder sobre ele intervir com fundamento.

O projecto *Línguas e educação: construir e partilhar a formação* nasce, assim, da vontade de construir situações de formação que possam ser aproveitadas pelos sujeitos que se ocupam da Educação em Línguas - professores dos ensinos básico e secundário, formadores de professores e investigadores -, no sentido de nos prepararmos para cenários e trajectos linguísticos, comunicativos e pedagógico-didácticos mais compensadores, porque mais sucedidos. Pretende-se dar maior visibilidade ao trabalho docente, não só em termos de formação como no quadro da investigação de modo a que aquele seja mais bem compreendido numa tentativa de inovação capaz de responder aos desafios actuais.

A educação linguística é, como todos sabemos, uma tarefa complexa e omnipresente nos espaços de educação e de formação, necessitando com urgência da conjugação dos esforços de todos, de múltiplas vozes e de olhares que existem em diferentes níveis e distintos espaços do Sistema Educativo - dos primeiros anos de escolaridade ao ensino superior, da formação à investigação - , reclamando redes de colaboração entre todos, onde a partilha de conhecimentos e práticas seja uma realidade.

Lembremos que a formação implica “inovação, mudança e abandono de hábitos adquiridos” (Alarcão, 1992/2006: 136), nomeadamente quando estes se tornam obstáculos para a ocorrência de práticas de educação linguística que promovam o sucesso escolar e educativo.

Reconhece-se, neste quadro, a importância de se encontrarem novas *linguagens* para falar e agir sobre a educação linguística, aspecto central de uma educação mais global, em novas modalidades de formação e de colaboração entre professores, formadores e investigadores, o que só pode tornar-se realidade em projectos conjuntos de investigação/intervenção colaborativa.

Assim, as relações entre **ensino, aprendizagem, formação de professores e investigação em Didáctica** dão sinais, na actualidade, de transformações diversas que correspondem a uma consciência crescente, por parte dos intervenientes, da importância de articular os seus saberes, experiências e práticas profissionais. Acredita-se que esta convergência permitirá criar condições de **desenvolvimento de todos os implicados** no sentido de aprofundar e alargar o seu conhecimento, renovando a sua actuação e contribuindo para a **melhoria da educação**, compromisso este partilhado pelos diversos actores do Sistema Educativo. Deste modo, tem-se assistido, em Portugal e internacionalmente, a uma vontade crescente de aproximação que, assente na ideia

de **colaboração**, se tem traduzido em múltiplas iniciativas e projectos pensados por comunidades de profissionais da Educação<sup>1</sup>.

Também o projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* surge na linha desta tendência e ilustra o modo como se tem vindo a perceber e a dar forma concreta a este ideal de relação colaborativa entre construção de conhecimento, desenvolvimento e actuação profissional.

Inscrito na área da educação em línguas, este projecto visa criar condições de emergência de redes, envolvendo professores, formadores e investigadores, estes últimos afectos aos laboratórios de investigação do CIDTFF ligados à reflexão sobre o ensino das línguas, incluindo o 1º Ciclo do Ensino Básico: LALE – Laboratório Aberto de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras; LEIP – Laboratório de Investigação em Educação em Português<sup>2</sup>. Pretendem os promotores deste projecto reconstruir com os seus pares, nas escolas, o conhecimento e a experiência que ambos têm vindo a adquirir, alargando-os, reconfigurando-os e tornando-os consequentes para a prática.

Este projecto procura, em termos gerais, provocar a mudança, olhando para as práticas de educação, de formação e de investigação na área da educação linguística. Orienta-se, para tal, por quatro grandes finalidades:

- *estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre investigação, formação de professores e acção profissional;*
- *contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes;*
- *intervir nas práticas de Educação em Línguas, na expectativa da sua melhoria;*
- *estudar e avaliar os resultados que vierem a ser produzidos no âmbito das finalidades anteriores.*

Almeja-se, assim, construir uma rede de colaboração e de trabalho entre professores de diferentes escolas e entre estes e os espaços tradicionalmente dedicados à investigação e à formação na área da educação linguística, usando-se as novas tecnologias da comunicação e fomentando-se encontros presenciais e construindo-se, assim, conhecimento sobre Comunidades de Desenvolvimento Profissional (CDP) na área da Educação em Línguas.

Sabendo que o desenvolvimento profissional de cada um se articula com a reconstrução de representações sobre as línguas, sobre os modelos de ensino e as práticas de educação linguística, e que essa reconstrução é facilitada pela interacção com os outros, julgamos que importa propor redes de formação/investigação colaborativa onde os sujeitos sejam apoiados nos seus processos de inovação e de reconstrução do saber.

Nas secções seguintes, apresentam-se, assim, as linhas enquadradoras deste projecto, as temáticas de trabalho possíveis e os modos de operacionalização das diferentes fases previstas.

---

<sup>1</sup> No âmbito das actividades realizadas pelos membros do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (DDTE/UA), desenvolveu-se entre Janeiro de 2004 e Novembro de 2005 um projecto de colaboração interinstitucional e interpessoal, que envolveu a Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes em Ílhavo e o Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo (cf. CANHA, M. B. Q. & ALARCÃO, I., 2005, CANHA, M. B. Q.; LOPES, S. & RAMOS, A. P. (no prelo). Veja-se ainda o *Colóquio da Investigação à Prática: Interações e Debates* que, organizado pelos bolsiros de investigação do CIDTFF, que reuniu investigadores, formadores e professores da universidade e das escolas dos ensinos básico e secundário, num encontro explicitamente planeado como oportunidade de interacção entre os protagonistas do pensamento e da acção profissional em Didáctica. Como balanço desse evento, destaca-se a avaliação positiva feita pelos participantes e a disponibilidade que manifestaram para ar continuidade aos seus propósitos.

<sup>2</sup> Conta-se, igualmente, com a colaboração do LCD – Laboratório de *Courseware* Didáctico do CIDTFF.

# 1. Linhas enquadradoras

Neste projecto assume-se que a observação crítica das práticas educativas e o diálogo entre diferentes actores no campo da Educação em Línguas constituem aspectos fundamentais para o estabelecimento de dinâmicas de problematização de temáticas e de intervenção em situações educativas. Visando o desenvolvimento profissional desses actores e a melhoria da interação entre educação, formação e investigação, este projecto alicerça-se em grandes linhas enquadradoras que passamos a explicitar.

## 1.1. Investigação e acção educativas

A investigação e a acção educativas são, aqui, encaradas como actividades dialogantes, já que se considera que a investigação, ao eleger as práticas como objecto de referência, contribuirá para o desenvolvimento e melhoria dessas mesmas práticas, impulsionando, em simultâneo, a construção de conhecimento educacional sobre a Educação em Línguas. Reconhece-se, desta forma, que o conhecimento construído deve estar ao serviço da compreensão da realidade educativa, adequando-se a ela, com vista à sua transformação numa outra realidade qualitativamente melhor e capaz de responder aos desafios de uma sociedade do conhecimento e da aprendizagem (Sousa Santos, 1989).

Neste sentido, defende-se que a qualidade na educação em línguas dependerá, em parte, de processos de investigação capazes de permitir novas compreensões da acção educativa e a construção de novos cenários de educação linguística. Estes processos serão tanto mais consequentes quanto ocorrerem em comunidades comprometidas com a busca de novas possibilidades de actuação educativa, de investigação e de desenvolvimento profissional, onde se confrontem e se redefinam múltiplas perspectivas sobre o ensinar, o aprender, o formar e o investigar.

Entende-se, neste contexto, a investigação como espaço de reflexão sobre e para a acção, questionando-se sistematicamente as práticas e criando-se situações que ampliem o conhecimento educativo. Desta forma, a investigação em educação é encarada como actividade que segue de perto a actividade docente implicando: a planificação, com identificação de um problema ou tópico a fazer aprender/investigar; a prática, com o desenvolvimento no terreno das estratégias planificadas; a observação para recolha da informação, fornecendo dados para a reflexão; o tratamento e a análise dos dados recolhidos, com interpretação de resultados, permitindo reconstruir concepções e reconsiderar a prática.

Ao eleger a(s) prática(s) como objecto de referência dos processos investigativos, este projecto pretende valorizar os conhecimentos pessoal e profissional que se constroem na acção educativa, assumindo-a como *locus* da própria investigação em educação. Considera-se, neste sentido, que o conhecimento educativo é gerado a partir da prática, assumindo-se a sala de aula, a escola e as instituições de formação como espaços de investigação intencional, utilizando o conhecimento construído por cada um para interrogação, (re)significação e inovação educativa e profissional (Cochran-Smith & Little, 1999). Assim, este projecto é sensível aos contextos e à sua complexidade, às problemáticas diversificadas que deles emergem e às várias formas de conhecimento construídas pelos diversos actores - professores, formadores, investigadores, alunos,

encarregados de educação - que, nesses espaços de acção, se movem e actuam.

Em suma, este projecto enquadra-se numa perspectiva que concebe a investigação como potenciadora da qualidade da acção educativa e a acção educativa enquanto fonte de saber para a construção da própria investigação em educação.

Como defende Paulo Freire, “Os homens são seres do que fazer porque seu fazer é acção e reflexão. É *praxis*. É transformação do mundo” (Freire, 2001: 121). Acredita-se que a melhoria das práticas dificilmente ocorrerá sem que os seus actores investiguem a educação que desenvolvem, e que esta dialéctica entre investigação e acção proporcionará aos sujeitos novos conhecimentos para a acção e para a transformação de si próprios e dos contextos em que agem e, conseqüentemente, para a inovação em Educação em Línguas.

## 1.2. Desenvolvimento profissional

Reconhece-se, hoje, que uma educação de qualidade, pautada pelo sucesso das aprendizagens, se relaciona com profissionais capazes de evoluir e de se desenvolverem profissionalmente. Este desenvolvimento passa por um diálogo com as mudanças sociais, as instituições educativas, as finalidades da educação (em línguas, neste caso) e com os modos de exercer a profissão e de neles integrar os contributos da formação em que os profissionais se vão envolvendo.

Neste enquadramento, este projecto coloca o desenvolvimento profissional como prioridade da investigação e da acção educativas e das relações que entre elas se estabelecem, compreendendo as profissões de professor, de formador e de investigador como **profissões de aprendizagem**, caracterizadas por uma contínua construção de conhecimento. Por outras palavras, entende-se o desenvolvimento profissional como um processo contextualizado no exercício da profissão, a gerar e a gerir pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional, envolvendo “processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do pensamento e da acção (...) e, sobretudo, do seu comprometimento profissional”, assentes na reflexão, experimentação e no diálogo com outras pessoas e com outras tarefas (Day, 1999; ver ainda Soltis, 1994).

Apresenta-se o desenvolvimento profissional como um processo dinâmico de melhoria, apostado na mudança e no crescimento, numa atitude permanente de questionamento e de busca de soluções para problemas educativos. Para essa busca de soluções, os profissionais da educação podem envolver-se em múltiplas formas de desenvolvimento (acções de formação pontuais, cursos, projectos de investigação e/ou de formação, trocas de experiências, leituras, reflexões, entre outras), num processo em que os próprios sujeitos, tendo presentes as suas características, necessidades e potencialidades, decidem o seu trajecto, implicando-se cognitivamente, afectivamente e relacionamente, e considerando a teoria e a prática de forma interligada.

Em síntese, podemos dizer que o desenvolvimento profissional é descontínuo, feito de avanços e de retrocessos, depende do esforço individual, mas enriquece-se no trabalho colectivo e insere-se na biografia profissional e pessoal dos professores/formadores/investigadores e nas histórias dos grupos e das instituições (cf. Day, 2001).

Acreditando-se que o desenvolvimento profissional depende das oportunidades de identificar necessidades de aprendizagem profissional, de desenvolver as suas

competências, de reconfigurar teorias e acções pessoais e colectivas, em situações que têm de ser de estímulo, de desafio, de “crítica e ajuda”, de acesso a novos recursos e da sua mobilização (Huberman, in Guskey & Huberman, 1995: 218), este projecto intenta potenciar a criação de um espaço de formação, de investigação e de inovação em Educação em Línguas.

Por tudo isto, propõe-se **um projecto de trabalho colaborativo**, assente nas capacidades dos diversos actores para construir e partilhar conhecimento em Comunidades de Desenvolvimento Profissional (CDP), gerando inovações mediante a prática educativa e investigativa.

### 1.3. Culturas de colaboração e comunidades

O ideal de colaboração que perpassa este projecto ancora-se na percepção de que a construção de conhecimento em Educação em Línguas é uma *empresa colectiva* (Pérez Gómez, 1993), que requer a aprendizagem da convivência, a investigação e a experimentação conjunta entre professores, formadores e investigadores, através de práticas de cooperação em ambientes democráticos. Acredita-se, assim, na colaboração e no diálogo como processos indispensáveis ao saber-fazer didáctico, à formação e ao desenvolvimento profissional, à investigação em Educação em Línguas e ao sucesso nas aprendizagens.

Neste contexto, aliada à ideia de **cultura e prática de colaboração**, como requisito reconhecido para a construção de ambientes e redes de inovação, encontra-se a vontade de construir **uma cultura formativa e investigativa de partilha e desenvolvimento profissional** assente no compromisso e na responsabilização de todos.

As **comunidades** (de prática, de aprendizagem, de formação, de investigação, ...) têm sido destacadas como estruturas e espaços potenciadores de culturas e práticas de colaboração (Lytle & Cochran-Smith, 1994; Wenger, 1998; Imbernón, 2007), aqui entendidas como estratégias fundamentais para lidar com questões complexas e difíceis de enfrentar individualmente. Deste modo, são espaços valorizadores, simultaneamente, das dimensões individual e interpessoal, esta última pautada por relações de interdependência e de coesão, pelo respeito mútuo e pela implicação afectiva dos seus membros e, ainda, por dinâmicas assentes no reconhecimento e valorização de competências e experiências de todos e de cada um.

Enquanto ambientes marcados pela imprevisibilidade e pela negociação (de objectivos, de modos de trabalho e de relacionamento, de prioridades, de linhas de acção e investigação,...), as comunidades promovem a tomada conjunta de decisões, onde nenhuma ideia é rejeitada à partida, nem aceite acriticamente, mas todas são discutidas no seio da comunidade.

É neste sentido que este projecto encara as comunidades como ambientes de estímulo à mudança e à inovação, fortalecendo a determinação para a acção e o combate ao conformismo.

Ainda que constituídas pela heterogeneidade dos seus participantes e caracterizadas pela diversidade de papéis, funções e estatutos dos mesmos, as comunidades constroem-se em torno de um projecto comum, que assume as preocupações e motivações dos seus participantes, transformando-as em conteúdo de trabalho e procurando a articulação entre os objectivos gerais da comunidade e os objectivos específicos de

desenvolvimento de cada membro. Acredita-se que, nesta inter-relação entre autonomia individual e dinâmica grupal, as comunidades concorrem para a reivindicação de tempo e de espaço para escutar, reflectir e problematizar o conhecimento em Educação em Línguas, na procura colectiva de sentidos para práticas profissionais, criando-se, deste modo, espaços de ligação entre modos pessoais e sociais de conhecer e a circulação de velhas e novas práticas. É pilar de uma comunidade a ideia de que todos têm algo a dar e a receber do trabalho conjunto.

Reconhece-se que, no desenvolvimento de uma comunidade, o êxito de um projecto colaborativo não requer que todos participem de modo semelhante nas diversas actividades, sabendo-se que a chave da colaboração está na natureza da interacção entre os seus membros, no modo como respondem ao objectivo comum e uns aos outros e na forma como aprendem uns com os outros. Daí a importância de dinâmicas grupais impulsionadoras do trabalho da comunidade e do esforço e comprometimento de cada um nessa mesma colaboração.

## 2. Sugestões temáticas

A equipa proponente do projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* tem vindo a trabalhar sobre diferentes temáticas que dão corpo à educação linguística, numa tentativa de eleger as competências que hoje se afiguram como competências-chave na sociedade do conhecimento e da aprendizagem. De entre essas competências, destaca-se o domínio da linguagem nas suas múltiplas formas e estatutos, numa articulação imprescindível com uma educação para uma cidadania local e global, onde as literacias desempenham um papel fundamental.

Sugerem-se, por isso, como temáticas passíveis de serem trabalhadas neste projecto, sem excluir outras que possam emergir das experiências e motivações dos envolvidos, a sensibilização à diversidade linguística e cultural, o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e das competências de leitura e de escrita, que passamos a explicitar.

### 2.1. Diversidade linguística e cultural

Num mundo em que o contacto entre diferentes línguas, culturas e religiões é cada vez mais evidente, cabe aos actores educativos reunir esforços no sentido de contribuir para sociedades mais solidárias e inclusivas. As práticas curriculares devem, assim, apelar ao respeito e à preservação da diversidade linguística e cultural, privilegiando os valores democráticos e promovendo a educação para a cidadania e o respeito pelo Outro e pelas suas formas de comunicação e de expressão.

A sensibilização à diversidade linguística e cultural emerge de um conjunto de correntes pedagógico-didácticas que advogam a importância de despertar o interesse e a curiosidade pelas línguas e culturas, desenvolvendo nos alunos a capacidade de observar e analisar as línguas, de as compreender e de as comparar na complexidade das relações interculturais (Candelier, 2003; Hawkins, 1996; Perregaux, 1998). Esta abordagem didáctica inscreve-se numa dimensão de educação plurilingue e intercultural (cf. Conselho da Europa, 2001), que advoga a importância de proporcionar aos sujeitos o contacto com diferentes línguas e culturas, através de materiais e actividades de sensibilização que pretendem desenvolver conhecimentos sobre diferentes dimensões das línguas e culturas, incluindo as línguas e variedades socialmente desvalorizadas (cf. Andrade & Martins, 2007), no caso da língua portuguesa, outras variantes como uma maior atenção à variante brasileira.

Nesta linha, tem-se defendido a criação, em sala de aula, de espaços de contacto com várias línguas e culturas, a mobilização e valorização dos saberes e de experiências já adquiridos, numa rentabilização de repertórios linguístico-comunicativos globais, no âmbito da educação para uma cidadania responsável ao serviço de sociedades mais inclusivas (cf. Ministério da Educação/DEB, 2001: 45). Inclui-se, aqui, o conhecimento adquirido em língua materna e que pode ser utilizado para a aprendizagem de outras línguas, assim como para o desenvolvimento de uma maior abertura ao outro.

A sensibilização à diversidade linguística assume-se, pois, como uma forma de abordar as línguas, ao alcance do trabalho pedagógico de professores de línguas e generalistas, que pretende desenvolver capacidades e atitudes de abertura ao diferente,

de compreensão da diversidade das línguas e das culturas, na sua complexidade e inter-relações, enquadrando-se, por isso, numa educação para o plurilinguismo em que o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas de âmbito mais geral possa ser rentabilizado ao serviço da aprendizagem de uma qualquer língua.

A aprendizagem linguística concretiza-se, neste contexto, no contacto com línguas, no confronto e na comparação entre línguas distintas como entre as variantes de uma mesma língua, na transposição de competências parcelares e embrionárias em diferentes línguas com vista ao alargamento do repertório linguístico, cultural, afectivo e atitudinal dos aprendentes. Sensibilizar para a diversidade linguística é sensibilizar para a riqueza, pluralidade e complexidade da linguagem nas suas múltiplas realizações e potencialidades, para a sua importância e presença na relação da pessoa consigo própria, com o(s) outro(s) e com o mundo.

Este posicionamento pressupõe um trabalho pedagógico em que se aposta na curiosidade para descobrir o desconhecido com disponibilidade afectiva e intelectual, para interpretar de outros modos a realidade. Para tal, importa trabalhar nas diferentes línguas, representações e práticas que promovem o plurilinguismo como valor e como competência:

- a) avançando com uma maior diversificação de línguas no currículo escolar;
- b) sensibilizando para a diversidade linguística e cultural desde os primeiros anos de escolaridade e em todas as áreas de intervenção (curricular e não curricular).

Assim, as actividades de sensibilização à diversidade linguística partem, por exemplo, das concepções prévias dos alunos sobre o que é uma língua e sobre o que representa o seu uso, pressupondo que estas concepções têm um papel essencial na consciencialização do uso da(s) língua(s) e na mudança de atitudes relativamente à sua aprendizagem.

Busca-se, desta forma, uma literacia plurilingue em devir, através de actividades variadas com base na observação e reflexão a partir de enunciados de línguas tão diversas quanto possível, entre as quais figurarão, necessariamente, as línguas de origem das crianças imigrantes das nossas escolas.

Esta sensibilização passa, ainda, pelo reforço da confiança do aluno nas capacidades de aprendizagem, em que se apoia para compreender fenómenos específicos de determinadas línguas e/ou transversais a diferentes formas de comunicação verbal. Assim, a par dos objectivos atitudinais, a sensibilização à diversidade linguística aposta numa dimensão cognitiva da aprendizagem pelo desenvolvimento da consciência linguístico-comunicativa.

Sistematizando, a sensibilização à diversidade linguística e cultural pretende sobretudo:

- \* desenvolver competências de reflexão linguística e comunicativa;
- \* desenvolver uma “cultura linguística” sobre as línguas do mundo e o mundo das línguas;
- \* despertar a curiosidade e o gosto por outras línguas e culturas, incentivando a preservá-las;
- \* desenvolver competências variadas que permitam estabelecer relações interculturais positivas, isto é, promotoras da intercompreensão entre diferentes locutores

A sensibilização à diversidade linguística pode articular-se com diferentes conteúdos e áreas curriculares, concretizando-se, por exemplo, através de actividades de:

- \* Construção de biografias linguísticas;
- \* Identificação e exploração de estereótipos em relação a diferentes povos, culturas e línguas;
- \* Exploração de canções em diferentes línguas;
- \* Realização de dicionários multilingues;
- \* Recolha de embalagens de produtos diversos e análise das línguas (incluindo os sistemas de escrita) nelas presentes;
- \* Construção de “árvores de línguas” a partir da análise e comparação de enunciados em diferentes línguas, estabelecendo relações de parentesco entre as línguas;
- \* Realização de pequenas investigações etnográfica sobre a presença das línguas nos locais em que os alunos vivem.

Torna-se, assim, imprescindível encontrar modos de trabalho entre professores, formadores e investigadores que permitam integrar a sensibilização à diversidade linguística e cultural no currículo escolar, dando sentido a práticas de educação linguística que permitam aprender, conviver e viver melhor (Gadotti, 2003; Sá, 2007). Para tal, importa ainda “encorajar ligações, romper barreiras disciplinares e apelar à criação de espaços de trabalho comuns em que todos sigam em frente colaborando no desenvolvimento de uma competência processual de aprendizagem” (Pereira, 2003: 169), numa lógica de autonomia, capaz de reflectir sobre as práticas linguísticas, comunicativas, de aprendizagem e de ensino.

## **2.2. A competência plurilingue e intercultural**

As línguas, territórios constitutivos e constituidores das identidades e culturas daqueles que as falam e construídos através das actividades sociais que têm lugar aquando dos seus encontros, ocupam, inegavelmente, uma função central nas movências actuais. Com efeito, transportadas pelos sujeitos que as habitam, nelas se habitando, as línguas e culturas são meios privilegiados de desenvolvimento das sociedades mestiças, ou, por outras palavras, são espaços onde se constroem pontes entre universos de referência cada vez mais alargados.

Nesta perspectiva de valorização do papel das línguas no desenvolvimento de comunidades onde todos e cada um têm voz e encontram os seus lugares identitários, comunidades ainda onde a coesão e a paz são valores nucleares, as línguas não são entendidas como sistemas estanques e fechados, mas antes como actividades colectivas, fruto de (des)encontros entre sujeitos, logo, como espaços criadores de desordem mas fundadores de reinícios, ou de ligações. Ligações, em particular, com “os do lado de lá” (ver Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*), sabendo-se que “esse lado de lá está dentro de cada um de nós” (Mia Couto, 2004), pelo que é possível despertá-lo e explorá-lo.

É neste quadro que encontramos um espaço amplo para a discussão do plurilinguismo e interculturalismo como princípio, valor e prática, nomeadamente nos espaços educativos.

Com efeito, e reportando-nos agora ao contexto das políticas linguístico-educativas europeias, o plurilinguismo é visto como uma finalidade educativa de carácter prioritário, relacionando-se com a educação para a cidadania democrática e, conseqüentemente,

com a construção de sociedades mais livres, tolerantes e solidárias (ver Declaração do Comité de Ministros de 7 de Maio de 1999). Assenta esta prioridade na convicção e vontade de fazer deste imenso espaço geográfico onde, para além das 23 línguas oficiais, se encontram ainda centenas de línguas do mundo, um espaço de partilha de uma herança cultural rica na sua diversidade, construído a várias vozes, vozes essas não apenas amadas e valorizadas, mas efectivamente reconhecidas e utilizadas. Pelas suas características e finalidades, a escola é um contexto onde esta aproximação às línguas se torna particularmente relevante e sensível.

Portugal não se afasta, evidentemente, deste quadro. Na verdade, também o nosso país se tem vindo a tornar, nos últimos anos, cada vez mais complexo do ponto de vista linguístico e cultural, em grande parte devido à afluência de imigrantes oriundos essencialmente de países africanos e do Leste europeu (cf. Alto Comissariado para a Integração de Minorias Étnicas, 2005; Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2005). Esta complexidade do tecido social reflecte-se, naturalmente, nas nossas escolas, onde cresce o número de alunos que não apresentam o português como Língua Materna, bem como das línguas que falam ou com as quais contactam no seu quotidiano (Dionízio, 2005).

É neste quadro que se afiguram necessários os conceitos de competência plurilingue e intercultural. Centremo-nos neles, mais em detalhe, precisando-os à luz dos textos reguladores das políticas linguísticas europeias, os quais encontram larga expressão nas orientações do sistema educativo nacional.

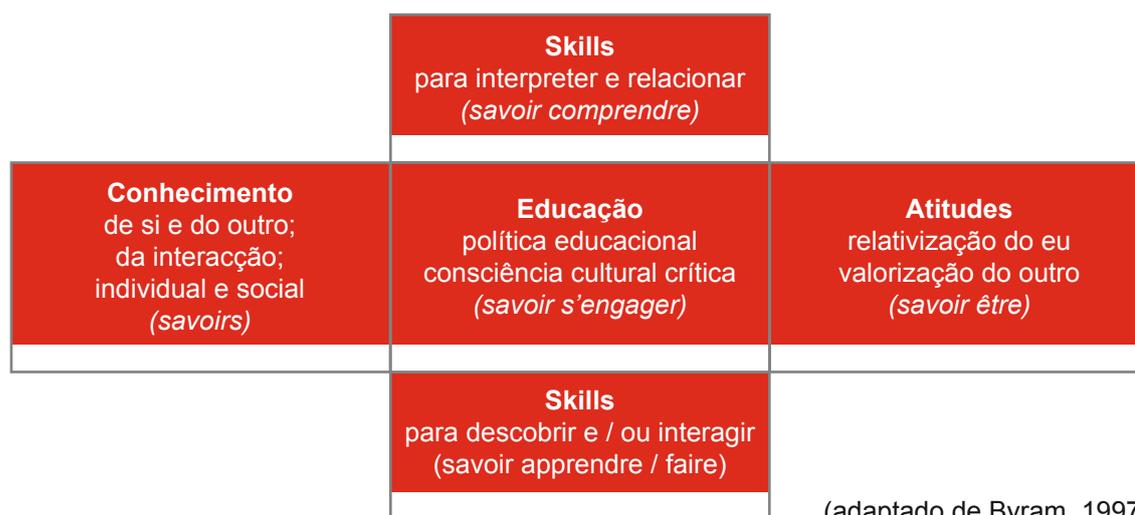
O Quadro Europeu Comum de Referencia para as Línguas (QECRL), publicado em Portugal em 2001 e que se assume como “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc na Europa” (2001: 19), define do seguinte modo uma abordagem plurilingue: “a abordagem plurilinguística (...) acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrario, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (2001: 23).

O que é então, de um modo mais preciso, a competência plurilingue (CP) e intercultural (CI)? Coste, Moore & Zarate (1997), num estudo tendo em vista a elaboração do QECRL, identificam alguns princípios descritivos que nos podem ajudar nesta tarefa definitiva: trata-se de uma competência flexível, que se constrói no tempo, em função dos percursos de vida do sujeito e reflectindo as trajectórias sociais, constituída por um conjunto multidimensional e evolutivo de componentes. Estas componentes referem-se vários códigos linguísticos, que os sujeitos gerem de forma desigual, parcial e complementar nos seus encontros comunicativos. Desequilíbrio, flexibilidade, dinâmica, reestruturação, contexto e multidimensionalidade, são pois princípios descritivos fundamentais da CP. Nesta sequência, e recorrendo ao QECRL, podemos definir CP como o “resultado do desenvolvimento simultâneo, em graus diferentes, da competência global de comunicação em várias línguas e da experiência em culturas diversificadas. Esta competência permite que cada indivíduo, enquanto actor social, possa interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos” (2001: 231).

Embora de génese recente, a noção de CP constitui hoje uma das mais dinâmicas e desafiantes em Didáctica de Línguas. Dispomos assim de uma larga bibliografia de referência que nos permite não apenas compreender quais os componentes desta competência plural, mas ainda como se articulam entre si e como evoluem nas trajectórias individuais e sociais (ver, para uma síntese, Zarate, Lévy & Kramersch, no prelo). Também, em Portugal, o conceito tem estimulado os discursos e práticas em educação linguística, tendo sido, no quadro do trabalho do LALE, um conceito-chave organizador, desde o seu início, do trabalho de investigação, formação e intervenção. Neste quadro, a CP tem vindo a ser abordada em torno de quatro dimensões inter-relacionadas (cf Andrade & Araújo e Sá et al, 2003):

- \* *gestão dos repertórios linguístico-comunicativos* (capacidade do sujeito lidar com a sua história linguística e comunicativa, rentabilizando a experiência adquirida aquando da vivência de situações de comunicação plurilingues e interculturais);
- \* *gestão dos repertórios de aprendizagem* (capacidade de fazer uso de diferentes processos e meios de aprendizagem verbal, observando e analisando as línguas em presença);
- \* *gestão dos repertórios sócio-afectivos* (conjunto de vontades, predisposições, motivações e atitudes em relação às línguas, às culturas, aos interlocutores e à própria comunicação);
- \* *gestão da interacção* (capacidade do sujeito para gerir os processos interactivos próprios das situações de comunicação plurilingues).

Neste mesmo âmbito, um outro conceito aparece na literatura didáctica, o de Competência intercultural (CI). Muito relacionado com o conceito de CP e dificilmente dele separável, os modelos de CI trazem-nos essencialmente um enfoque numa dimensão preferencialmente cultural e menos marcadamente linguístico-comunicativa. Michael Byram identifica, como componentes a considerar, conhecimentos, skills e atitudes, assim esquematizados:



Não obstante o valor actualmente atribuído à educação plurilingue, reconhecido também pelos textos reguladores da educação linguística em Portugal, vários são os estudos, nomeadamente em contexto nacional, que têm vindo a mostrar que o trabalho educativo em torno das competências plurilingues e interculturais é ainda praticamente inexistente nas práticas curriculares quotidianas (Dionízio, 2005; Bastos & Araújo e Sá,

2008). Estes resultados, que evidenciam a ausência de um consenso social e educativo em torno de uma abordagem plurilingue, podem indiciar não apenas resistências (relacionadas, por exemplo, com a valorização de modelos normativos e formais das línguas ou de algumas línguas hegemónicas sobre outras), mas também algum desconforto em relação a modos de operacionalizar ou de organizar, em propostas concretas, percursos de desenvolvimento das competências plurilingues na escola.

Ora, na nossa perspectiva, se se pretende criar uma cultura do plurilinguismo na escola, partilhada e transversal, importa que professores e didactas apostem em acções concertadas que lhes permitam gerar e gerir percursos de formação linguística diversificados e flexíveis em função das características sociais e linguísticas complexas de cada contexto educativo particular. É pois nosso objectivo constituir uma comunidade de professores, formadores e investigadores que, em parceria, estruturam estes percursos, abordando questões como: Que obstáculos se levantam ao desenvolvimento de uma cultura do plurilinguismo na escola portuguesa? Como podem ser valorizados e desenvolvidos os repertórios linguístico-comunicativos e culturais dos alunos, em projectos transversais ao currículo? Como desenvolver um currículo que estimule a aproximação às línguas e culturas, nomeadamente a capacidade de tomar delas consciência, de as observar e analisar nos seus usos quotidianos? Como articular plurilinguismo e formação para a cidadania democrática?

Construir estes percursos implica, entre outros aspectos, caracterizar do ponto de vista linguístico-cultural as nossas escolas, descrever as representações das línguas e culturas das comunidades educativas e ainda estruturar estratégias de intervenção linguística centradas nos sujeitos e seus contextos de vida, que presentifiquem as línguas na escola e visem o desenvolvimento dos seus repertórios e práticas plurilingues e interculturais.

### **2.3. Competências de leitura**

A leitura constitui um meio excepcional de obtenção do saber, nas suas múltiplas vertentes. É também pela leitura que exercemos o nosso direito à cidadania, nos integramos na dinâmica da vida económica, temos a oportunidade de reflectir sobre nós próprios e sobre os outros, partilhamos valores, etc.

A escola é, desde sempre, um dos lugares associados à aprendizagem e à prática da leitura, cabendo-lhe um papel relevante neste contexto. Assim sendo, deverá preparar os alunos para usarem a leitura de forma competente, tanto na instituição escolar, como fora dela, num mundo de inovação e mudança permanentes, como é a sociedade actual. Tendo em conta o contexto em que se realiza, a leitura assumirá configurações e características distintas. Sendo um contexto privilegiado de leitura, a escola exerce ainda um papel fundamental na promoção de valores, atitudes e hábitos a ela associados.

Nesta correlação entre leitura e escola, o trabalho empreendido por diferentes actores desempenha um papel determinante, não só no desenvolvimento das competências específicas dos sujeitos-leitores, como ainda na construção de saberes indispensáveis à sua aquisição/desenvolvimento. Com efeito, a leitura constitui uma actividade rica e complexa, cujo exercício requer não só conhecimentos sobre a língua e a comunicação, mas também sobre o mundo.

Embora, no ensino da compreensão na leitura, seja de destacar a intervenção dos

professores de línguas, não é só nas aulas de língua que se aprende a ler. Também as outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) têm um papel a desempenhar neste domínio.

No actual contexto educativo, nacional e internacional, têm surgido relatórios que dão conta de elevados níveis de iliteracia, em Portugal, e que associam estes problemas a um deficiente domínio da compreensão na leitura (Benavente *et al.*, 1996; GAVE, 2001). Na sequência de estudos diversos, frequentemente ligados a associações de promoção da leitura e do seu ensino, vários investigadores têm realizado trabalhos que procuram combinar uma adequada fundamentação teórica com um esforço de adaptação à realidade dos sistemas educativos locais. Procurando associar a investigação na área da educação em línguas à reforma educativa em curso, no nosso país, investigadores nacionais têm consagrado os seus esforços à concepção, promoção e avaliação de práticas pedagógicas mais conformes à actual política educativa e à elaboração de materiais em que estas se possam apoiar.

A actual abordagem da compreensão na leitura baseia-se em alguns princípios essenciais:

- a leitura implica compreender e esse processo pressupõe a interacção entre duas dimensões (Weaver, 1980)

- \* extrair sentido do texto, o que obriga a decifrar palavras num texto e atribuir-lhes sentido no contexto específico em que surgem;

- \* “emprestar” sentido ao texto lido, mobilizando conhecimentos prévios decorrentes da experiência de vida do leitor (o “conhecimento” do mundo) e de leituras anteriores.

- a compreensão exerce-se a vários níveis (Giasson, 2004), que interagem

- \* apreensão dos conceitos e das ideias expressos no texto (microestrutura);

- \* identificação das ideias principais do texto (macroestrutura);

- \* reconhecimento da estrutura característica do texto abordado (superestrutura).

- a leitura pode servir várias finalidades, dentre as quais se destacam, pela sua relevância e abrangência

- \* a leitura para obtenção de informação (Balula, 2007);

- \* a leitura com intuítos recreativos (Sobrinho, 2000).

- o ensino da leitura requer uma abordagem de carácter transversal (Bentolila *et al.*, 1991)

- \* envolvendo a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, principal responsável pela sua promoção;

- \* apoiando-se fortemente nas restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), com destaque para as relacionadas com o ensino/aprendizagem de outras línguas.

Num contexto de acentuada preocupação educativa – no que diz respeito aos níveis de literacia, à aquisição e ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e à promoção de hábitos de leitura –, torna-se fundamental desenvolver experiências de ensino e de aprendizagem que:

- \* promovam o enriquecimento da competência comunicativa dos alunos, em termos semânticos, lexicais, morfológicos, sintácticos e pragmáticos (Costa, 1998);

- \* desenvolvam estratégias promotoras da activação e desenvolvimento dos conhecimentos prévios dos alunos (Carreira e Sá, 2004);

- \* contribuam para a aquisição/desenvolvimento de estratégias que permitam explorar a compreensão dos textos escritos a diferentes níveis (Giasson, 2004; Sá, 2004; Sim-Sim, 2007);

- \* promovam o envolvimento dos alunos em situações de leitura diversificadas (Balula, 2007; Bentolila *et al*, 1991; Sobrino, 2000);
- \* fomentem a abordagem transversal do ensino/aprendizagem da leitura (Sá, 2004; Sá e Martins, 2008);
- \* de um modo geral, expandam o universo de leitura dos nossos alunos.

É objectivo do tratamento desta temática a melhoria do desempenho dos alunos de diferentes níveis de ensino em compreensão na leitura, pelo seu envolvimento activo e responsável em situações de ensino/aprendizagem centradas na aquisição/desenvolvimento de competências neste domínio, cabendo ao professor o papel de orientador e facilitador das suas aprendizagens.

## 2.4. Competências de escrita

É reconhecidamente consensual a importância que hoje se atribui à **capacidade para produzir** textos escritos, quer em contextos sociais e profissionais quer no contexto escolar.

Na escola, a avaliação através da escrita é omnipresente e dela depende, maioritariamente, o (in)sucesso escolar dos alunos pois, tratando-se de uma prática integradora, encara-se como relacionada com o desenvolvimento cognitivo do aprendente, com a sua maturidade crítica, autonomia intelectual e socioafectiva.

Na sociedade, a competência de “escrever bem” surge associada a uma imagem social de prestígio e de poder – de usar as palavras e os textos contextualmente adequados a diferentes destinatários e eficazes nas suas finalidades comunicativas.

Paralelamente, apesar de assistirmos a um suposto desinteresse dos alunos e da sociedade pelas práticas de escrita, num mundo que parece preferir a imagem e o movimento, nunca, como hoje, a escrita se propagou em tantos lugares, com tantos autores, em formatos tão diferentes, em virtude da difusão e da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, que nos confrontam com novos géneros textuais e novas exigências no âmbito do *saber escrever*.

Assim, por um lado, a centralidade da escrita na escola e na sociedade do conhecimento em que vivemos é indubitável; por outro, a dificuldade de *escrever* é comumente assumida e percebida por professores e alunos – cenário que culmina na grande dificuldade de **ensinar a escrever**. Se é frequente que alguns alunos aparentem gostar de escrever e manuseiem a produção escrita com relativa facilidade, o contrário também acontece – alunos que acumulam, no percurso escolar, resistências e problemas de escrita que se avolumam e evidenciam crescentemente à medida que as exigências escolares de escrita aumentam. Exemplo desta situação são os alunos que se sentem incapazes de progredir na competência de produção textual, como se já se tivessem resignado à sua (pretensa) irremediável “falta de jeito”.

As exigências que hoje se colocam ao professor levam-no a questionar-se sobre este desinteresse dos alunos pela prática escritural e sobre as práticas de ensino da escrita e as representações que aquelas são susceptíveis de criar e alimentar, quer em alunos, quer em profissionais do ensino.

Nesta linha, a investigação em didáctica da escrita, em Portugal (Barbeiro, 2007; Carvalho, 1998; Pereira, 2007) e no estrangeiro (Camps, 2003; Chapman, 2006; Guimarães, 2004; Rijlaarsdam, 1996; Schneuwly & Dolz, 2004), tem defendido três

grandes pilares de actuação pedagógico-didáctica:

- facilitação/mediação do processo de escrever;
- escrita colaborativa;
- reflexão sobre a actividade processual de escrita.

Todos sabemos e experimentamos que a produção de um texto escrito se desenrola num processo recursivo, não linear, de fases de planificação, textualização, revisão, reescrita.

Por isso, mais do que pedir aos alunos que escrevam muito, trata-se de criar, com mais frequência, situações e actividades de escrita em que todos tenham oportunidade e tempo de produzir e aperfeiçoar os seus textos. A ênfase é, assim, posta no processo de escrita, mediado pelo professor, escrevente mais experiente, que pode intervir em todas as fases.

Muitos de nós já teremos pedido opiniões acerca de textos por nós produzidos, e que nos deixaram com insegurança escritural, pretendendo um olhar mais distanciado, aferindo se o nosso texto se compreende, se atinge os objectivos propostos, se é adequado ao destinatário e ao contexto em que é produzido, se é linguisticamente correcto. Na mesma lógica, é fundamental que, ao aluno a aprender a escrever, lhe sejam propiciadas oportunidades de colaborar com colegas e professores no processo de aperfeiçoamento textual. Com efeito, cada actividade de escrita tem de favorecer a aprendizagem de aspectos inerentes ao funcionamento da língua e dos textos.

O trabalho oficial e colaborativo com a escrita pressupõe a elaboração de materiais didácticos, orientados para as diversas competências em jogo quando se quer ensinar a escrever, os quais auxiliem alunos e professores na consecução de diferentes tarefas escriturais, nomeadamente no aprofundar da reflexão sobre a materialidade da língua nos textos. Pretende-se que estes materiais didácticos contribuam para capacitar o aluno para se tornar gradualmente escrevente autónomo e consciente dos saberes relevantes para produzir determinado tipo de texto.

Neste enquadramento, pensamos que **reequacionar, em grupo**, o que tem sido o **ensino da escrita**, bem como **aprofundar o conhecimento sobre diferentes possibilidades de operacionalização** do mesmo em sala de aula é, sem dúvida, desafiante e compensador, para nós, professores, formadores e investigadores, profissionais em desenvolvimento. Assim, intentamos:

- i) reflectir sobre o processo de escrever e de ensinar a escrever;
- ii) conceber, em conjunto, instrumentos que facilitem a reflexão metalinguística e metatextual aquando do processo escritural;
- iii) implementar, em sala de aula, dispositivos e instrumentos didácticos concebidos;
- iv) observar, analisar e avaliar a acção didáctica e os resultados obtidos.

Num quadro de elevados desafios que o *ensinar a escrever* na escola, hoje, nos coloca, a participação activa num grupo de trabalho, mobilizado para construir e testar outras práticas e interessado numa **melhoria dos resultados de aprendizagem da escrita**, – assumindo a interacção entre a escrita, a leitura e a oralidade, planificando sequências de ensino, módulos de aprendizagem – afigura-se como alternativa viável no actual panorama da oferta de formação, permitindo a procura, em conjunto, de respostas para questões do tipo - Como ler e corrigir os textos dos alunos? Que sugestões de revisão e de reescrita dar? Como tornar a actividade de revisão significativa, não entediante e não repetitiva?

### 3. Operacionalização do projecto

A concretização deste projecto passará pelo desenvolvimento, paralelo mas interligado, de duas grandes linhas de acção:

- constituição de uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional (CDP), com um plano de trabalho acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, segundo o modelo de Oficina de Formação;
- investigação do processo de criação e desenvolvimento da CDP.

Tem-se por objectivo criar um dispositivo que viabilize a aproximação de professores, formadores e investigadores com vista à dinamização de uma comunidade com capacidade para promover e sustentar a aprendizagem de todos os seus membros, co-responsabilizando-os pela produção de novo conhecimento, legitimado nos contextos de acção e de investigação, concorrendo para a compreensão da realidade educativa através da construção de um discurso partilhado em Educação em Línguas.

Nesta linha, articula-se o desenvolvimento profissional com a construção de percursos alicerçados em balanços de experiências vividas pelo sujeito, numa partilha de conhecimentos em comunidades constituídas como espaços de estímulo à inovação e à criatividade de modo sustentado e, por isso mesmo, **Comunidades de Desenvolvimento Profissional**.

A lógica de funcionamento da CDP partilhará de muitas das características inerentes às comunidades de prática, numa linha de desenvolvimento de culturas de colaboração que se afiguram hoje fundamentais para uma intervenção sustentada (e sustentável) no domínio da educação (cf. 1.2). Serão, por isso, ideias-chave para o funcionamento da CDP as noções de **desenvolvimento profissional, colaboração, negociação, relação entre autonomia individual e dinâmica grupal**.

Constituída a CDP, a sua organização passará pela formação, no seu seio, de **grupos de interesse auto-organizados**; ou seja, prevê-se que os participantes da comunidade se organizem para trabalhar em grupo em torno de temáticas/interesses comuns (como as apresentadas no ponto 2, mas não exclusivamente), consideradas pertinentes para o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para as práticas de educação e de investigação linguística que realizam (Figura 1).



**Figura 1:** Organização da Comunidade de Desenvolvimento Profissional

No tratamento das temáticas, os grupos poderão optar por reflectir sobre:

- a) modelos ou conhecimento teórico e/ou metodológico produzido;
  - b) a preparação para a acção (materiais, planificações, testes, grelhas, projectos de investigação...);
  - c) a própria acção (aulas, encontros com alunos, relatórios de investigação,...)
- (Figura 2).



**Figura 2:** Enfoques do trabalho colaborativo

Neste processo, e porque consideramos ser essencial para o desenvolvimento profissional o uso de instrumentos de mediação entre as experiências, as práticas e a reflexão, os grupos poderão chegar a produtos como: “escritas reflexivas em diários de aprendizagem, discussões de grupo, mentorado e tutoria, em tarefas de análise e de observação guiada, reflectindo sobre elas, partilhando resultados e experiências em discussões colectivas, escrevendo relatórios baseados em dados pessoais e construindo

um portfolio de ensino” (cf. Kolb, 1984; Kohonen, 2001, 2006, 2007b)”<sup>3</sup> (Kohonen, 2008, p. 7, tradução nossa).

Os grupos deverão reflectir sobre o seu processo de trabalho e de desenvolvimento profissional em Educação em Línguas, simultaneamente no âmbito da temática específica adoptada como centro de interesse, contribuindo, assim, para a construção de conhecimento sobre a Comunidade de Desenvolvimento Profissional (CDP) e sobre a criação e desenvolvimento da mesma, isto é, sobre potencialidades e constrangimentos da formação e da investigação realizadas em contextos de trabalho colaborativo, cuja grande finalidade passa pela melhoria das práticas educativas.

---

<sup>3</sup> “reflective writing in learning diaries, group discussions, mentoring and tutoring, doing analytic tasks and guided observations and reflecting on them, sharing findings and experiences in collegial discussions, writing essays based on such personal data, and building up a teaching portfolio(cf. Kolb, 1984; Kohonen, 2001, 2006, 2007b)” (Kohonen, 2008, p. 7).

## 4. Acreditação da participação na Comunidade de Desenvolvimento Profissional

Enunciam-se aqui alguns aspectos a ter em conta para a participação na CDP deste projecto, sabendo que qualquer um desses aspectos está sujeito a modificações decorrentes da negociação entre os participantes desta comunidade.

Prevê-se que a participação dos professores na CDP seja acreditada segundo o modelo de **Oficina de Formação** definido pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

### 4.1. Condições de funcionamento

- \* duração – 1 ano lectivo (Setembro de 2008 a Julho de 2009);
- \* 75 horas, distribuídas por 45 horas presenciais e 30 horas não presenciais;
- \* participação em sessões plenárias da CDP e em encontros dos grupos de interesse auto-organizados;
- \* realização de trabalho individual e de grupo, com partilha de resultados na CDP.

### 4.2. Recursos

- \* utilização de uma plataforma electrónica de ensino à distância para comunicação entre os membros da comunidade (intra e intergrupos) (por exemplo Moodle; Blackbord) e, eventualmente, de meios de comunicação síncronica mais informal (por exemplo Messenger);
- \* recursos da web2.0 (blogues, páginas da internet, wikis) para abertura a outros públicos interessados e publicação do conhecimento produzido;
- \* utilização dos Serviços de Documentação da UA, dos laboratórios de investigação envolvidos e de outros recursos sugeridos pelos participantes.

### 4.3. Avaliação

- \* construção de (e-)portefólios de grupo, incluindo relatórios individuais de reflexão sobre o desenvolvimento profissional (mínimo de 3).

### 4.4. Calendário proposto

As 45 horas presenciais previstas pelo modelo de Oficina de Formação distribuir-se-ão por Sessões plenárias - dinamizadoras da actividade da CDP, as quais incluirão, também, tempo para trabalho dos Grupos -, e por reuniões de trabalho dos Grupos de interesse. Estes poderão gerir cerca de 30 horas para trabalho de grupo.

| <b>Sessões plenárias e de grupo<br/>(trabalho presencial)</b>  | <b>Datas</b>            | <b>Duração</b> |
|--|-------------------------|----------------|
| 1ª Sessão plenária – lançamento da CDP   | 18<br>Outubro<br>2008   | 7 horas        |
| 2ª Sessão plenária<br>construção dos projectos de trabalho dos grupos  | 22<br>Novembro<br>2008  | 7 horas        |
| 3ª Sessão plenária<br>acompanhamento, partilha e balanço do trabalho<br>dos grupos e planificação das orientações<br>para as fases seguintes | 24<br>Janeiro<br>2009   | 7 horas        |
| 4ª Sessão plenária<br>acompanhamento, partilha e balanço do trabalho<br>dos grupos e planificação das orientações para<br>as fases seguintes | 28<br>Fevereiro<br>2009 | 5 horas        |
| 5ª Sessão plenária<br>acompanhamento, partilha e balanço do trabalho<br>dos grupos e planificação das orientações para<br>as fases seguintes | 28<br>Março<br>2009     | 5 horas        |
| 6ª Sessão plenária<br>acompanhamento, partilha e balanço do trabalho<br>dos grupos e planificação das orientações para<br>as fases seguintes | 09<br>Maio<br>2009      | 7 horas        |
| 7ª Sessão plenária<br>apresentação dos trabalhos dos grupos;<br>avaliação da CDP   | 10<br>Julho<br>2009     | 7 horas        |

## Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. (1992/2006). Continuar a formar-se, renovar e inovar a formação contínua de professores. In I. Sá-chaves, M.H. Araújo e Sá & A. Moreira (coord). *Isabel Alarcão – Percursos e Pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp 129-154.

ALTO COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO E MINORIAS ÉTNICAS (2005). *Estatísticas da Imigração*. [http://www.acime.gov.pt/docs/GEE/Estatisticas\\_GEE\\_2005.pdf](http://www.acime.gov.pt/docs/GEE/Estatisticas_GEE_2005.pdf) (consultado a 8 de Setembro de 2006).

ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ. M. H. *et al* (2003). Análise e construção da competência plurilingue - alguns percursos didáticos. In A. Neto *et al* (Orgs.), *Didáticas e Metodologias de Educação - Percursos e Desafios*. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, pp. 489-506.

ANDRADE, A. i. & MARTINS, f. (coord) (2007). *Abordar as Línguas, Integrar a Diversidade nos Primeiros Anos de Escolaridade*. Cadernos do LALE. Série Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BALULA, J. P. R. (2007). *Estratégias de Leitura Funcional no Ensino-Aprendizagem do Português*. Tese de doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BARBEIRO, L. F. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.

BARBEIRO, L. F., & PEREIRA, L. Á. (2007). *PNEP. O Ensino da Escrita. A Dimensão Textual*. Lisboa: ME - DGIDC.

BASTOS, M. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2008). Diálogos, discursos e práticas curriculares em torno do conceito de interculturalidade. *Colóquio Didáctica das Línguas-culturas. Implicações didáticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Braga, Universidade do Minho (4-5 de Abril de 2008).

BENAVENTE, A. M. *et al.*(coord.) (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

BENTOLILA, A., CHEVALIER, B. & FALCOZ-VIGNE, D. (1991). *La Lecture: Apprentissage, Évaluation, Perfectionnement*. Paris: Nathan.

BURNAFORD, G., FISCHER, J. & HOBSON, D. (eds) (2001). *Teachers Doing Research. The Power of Action Through Inquiry*. Mahwah: New Jersey Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

BYRAM, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Frankfurt Lodge: Multilingual Matters.

CAMBRA, M., FONS, M., PALOU, J. & CIVERA, I. (2008). Los procesos de reflexión de los docentes y la innovación en las aulas plurilingües. In. CAMPS, A., MILIAN, M. (coords), (2008), pp 45-60.

CAMPS, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (Ed.), *O Valor das Palavras*. Porto: Edições Asa.

CAMPS, A., MILIAN, M. (coords), (2008). *Miradas y Voces. Investigación sobre la Educación Lingüística y Literaria en Entornos Plurilingües. Red de Investigación LLERA*. Barcelona: Graó.

CANDELIER, M. et al. (dir.) (2003). *Janua Linguarum. La Porte des Langues. L'Introduction de l'Éveil aux Langues dans le Curriculum*. Graz: Editions du Conseil de l'Europe.

CANHA, M. B. Q. & ALARCÃO, I. (2005). Investigação em Didáctica e prática docente em busca de diálogos de coerência. *Actas do I Congresso Internacional Luso-Brasileiro, II Congresso CIDInE, Produção sobre Conhecimento Profissional e Docência nos Sistemas educativos Português e Brasileiro: Dinâmicas e Tendências*. Florianópolis, Brasil, 5-7 de Abril de 2004, CD-ROM.

CANHA, M. B. Q., LOPES, S. & RAMOS, A. P. (no prelo). O Projecto ICA/DL: balanço de um percurso colaborativo de investigação/formação em Didáctica de Línguas. *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) - Educação para o sucesso: políticas e autores*. Funchal: Universidade da Madeira, 26-28 de Abril de 2007.

CHAPMAN, M. (2006). Research in writing, preschool through elementary, 1983-2003. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 6 (2) 7-27.

CARREIRA, J. S. & SÁ, C. M. (2004). O papel do conhecimento prévio na compreensão na leitura: estratégias de activação e desenvolvimento. In Maria Helena Araújo e Sá, Maria Helena Ançã e António Moreira (coord.), *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 73-82.

CARVALHO, J. A. B. S. d. (1998). *A Adequação do Texto Escrito à Situação de Comunicação. Da Análise da Questão ao Desenvolvimento de Capacidades em Contexto Escolar*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S.L. (1999). The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, 28 (7), pp. 15-25.

CONSEIL DE L'EUROPE (2003a). *Textes adoptés sur l'Éducation à la Citoyenneté Démocratique et aux Droits de l'Homme (version révisée)*, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

COSTA, M. A. (1998). Saber ler e saber ensinar a ler do Básico ao Secundário. In Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Sousa (orgs.), *Linguística e Educação*. Lisboa: Edições Colibri/Associação Portuguesa de Linguística, pp. 69-82.

COUTO, M. (2004). *Pensatempos*. Lisboa: Caminho.

DAY, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia: The Falmer Press (tradução portuguesa: Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001).

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores - os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.

DIONÍZIO, S. (Coord.) et al (2005). Português Língua Não Materna – análise de inquéritos no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja Língua Materna não é o português. [www.dgidc.min-edu.pt/plnmaterna/RelatorioFinal.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/plnmaterna/RelatorioFinal.pdf) (consultado em 8 de Setembro de 2006).

FREIRE, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo. Editora Paz e Terra (18ª edição).

FULLAN, M. & HARGREAVES, A.(org.). (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer.

FULLAN, M. G. (1995). The limits and the potential of professional development. In Guskey, Thomas R. & Huberman, Michael (Eds.). *Professional Development in Education – New Paradigms & Practices*. New York / London: Teachers College, Columbia University, pp. 253-267.

GADOTTI, M. (2003). Boniteza de um sonho – ensinar e aprender com sentido. *Revista Lusófona de Educação*, nº 2, pp. 13-42.

GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de Professores – para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

GAVE (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.

GIASSON, J. (2004). *La Lecture. De la Théorie à la Pratique*. Bruxelles: De Boeck.

GUIMARÃES, A. M. d. M. (2004). Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. *Caleidoscópio*, 2(2).

GUSKEY, Thomas R. & HUBERMAN, Michael (Eds.) (1995). *Professional Development in Education – New Paradigms & Practices*. New York / London: Teachers College, Columbia University.

HAWKINS, E. (1996). *Awareness of Language. An introduction*. Cambridge: University Press. (1st edition - 1987).

IMBERNÓN, F. (2007). *10 Ideas Clave. La Formación Permanente del Profesorado*. Nuevas Ideas para Formar en la Innovación y el Cambio. Barcelona: Graó.

KOHONEN, Viljo (2008). *Autonomy, agency and community in FL education: developing site-based understanding through a university and school partnership* (documento policopiado).

LYTLE, S. & COCHRAN-SMITH, M. (1994). Inquiry, knowledge and practice. In S. Hollingsworth & H. Sockett (eds.), *Teacher research and educational reform*. Chicago: UCP: National Society for the Study of Education, pp. 22-51.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.

PEREIRA, M. L. Á. (2000). *Escrever em Português Didáticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

PEREIRA, M. L. Á. (2002). *Das Palavras aos Actos Ensaio sobre a Escrita na Escola* (Vol. 22). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PEREIRA, M. L. Á. (2007). *Escrever com as Crianças*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, M. L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... a Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.

PEREIRA, I. (2003). *O Ensino-Aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira e as Restantes Áreas Disciplinares do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. In M. Mesa & J. Jeremias (eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo Ed., pp. 29-51.

PERREGAUX, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 67, pp. 101-110.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire construire une didactique de l'écriture*. Paris: Esf.

RIJLAARSDAM, Gert, BERGH, Huub van den, & COUZIJN, Michel. (1996). *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

RUIZ, J. (2005). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Madrid: Editorial Universitas (3ª ed.).

SÁ, C. M. (2004). *Leitura e Compreensão Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas Sugestões Didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, C. M. & MARTINS, M. E. (2008). *Actas do Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas”*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J., & et al. (2004). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Editora Mercado de Letras (trad.).

SERVIÇOS DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS (2005). *População Estrangeira Residente em Portugal, por Nacionalidade e Sexo, segundo o Grupo Etário*. [http://www.sef.pt/estatisticas/por\\_ge\\_05.pdf](http://www.sef.pt/estatisticas/por_ge_05.pdf) (consultado a 8 de Setembro de 2006).

SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura. A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

SOBRINO, J. G. (2000). *A Criança e o Livro: a Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora (trad.).

SOLTIS, J. (1994). The new teacher. In S. Hollingsworth & H. Sockett (eds.), *Teacher Research and Educational Reform*. Chicago: University College Press, pp. 245-260.

SOUSA SANTOS, B. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

WEAVER, C. (1980). *Psycholinguistics and Reading: from Process to Practice*. Cambridge (Massachussets): Winthrop Publisher.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZARATE, G., LÉVY, D. & KRAMSCH, C. (no prelo). *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.





