

Línguas e Educação:

práticas e percursos de trabalho colaborativo.
Perspectivas a partir de um projecto

Ana Isabel ANDRADE & Ana Sofia PINHO (orgs.)

Projecto Línguas & Educação: construir e partilhar a formação
(PTDC/CED/68813/2006; FCOMP-01-0124-FEDER-007106)

2007-2010



Línguas e Educação:

práticas e percursos de trabalho colaborativo.

Perspectivas a partir de um projecto

Ana Isabel ANDRADE & Ana Sofia PINHO (orgs.)

Projecto Línguas & Educação: construir e partilhar a formação
(PTDC/CED/68813/2006; FCOMP-01-0124-FEDER-007106)

2007-2010

Ficha técnica

Título:

Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo.
Perspectivas a partir de um projecto.

Organizadoras:

Ana Isabel Andrade
Ana Sofia Pinho

Prefácio:

Isabel Alarcão

Formatação:

Mariana Ribeiro Clemente
Luciana Mesquita

Ano:

2010

Edição:

Departamento de Educação | Universidade de Aveiro
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro

Financiamento:

FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia)
CIDTFF (Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores)

Arranjo gráfico, impressão e acabamento:

Officina Digital – Impressão e Artes Gráficas, Lda

Data:

Dezembro 2010

Tiragem:

200 exemplares

ISBN:

978-989-96794-6-7

Depósito legal:

322499/11

Índice

Agradecimentos	5
Prefácio	7
<i>Isabel Alarcão</i>	
Introdução	11
<i>Ana Isabel Andrade</i>	
Parte I – Em torno de práticas de educação em línguas	
“Línguas – caminhos para o Outro”: exemplo de uma “boa prática” com limites .	25
<i>Amélia Rodrigues, Isabel Nolasco e Paula Fiadeiro</i>	
“Da minha língua vê-se o mar. E das outras?” Representações de alunos face à língua materna e ao inglês língua estrangeira.....	43
<i>Maria Helena Araújo e Sá, Susana Pinto, Ana Paula Ramos, Susana Senos e Ana Raquel Simões</i>	
Educação em línguas e migrações – “Viajando pelo mundo dos provérbios”	55
<i>Teresa Ferreira e Maria Helena Ançã</i>	
“Mar de línguas e culturas” – uma abordagem didáctica de sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	65
<i>Conceição Dias, Ana Isabel Evaristo, Sílvia Gomes, Cláudia Marques, Susana Sá e Patrícia Sérgio</i>	
Educação para a era planetária e sensibilização à diversidade linguística e cultural – uma proposta de inserção curricular	81
<i>Cláudia Marques e Filomena Martins</i>	
Educação plurilingue e intercultural: que conhecimento em projectos colaborativos de formação?	93
<i>Filomena Martins, Ana Isabel Andrade, Conceição Dias, Sílvia Gomes, Gillian Moreira, Isabel Nolasco, Ana Paula Ramos e Susana Sá</i>	
Das intenções às concretizações: desafios e conflitos. Um estudo sobre uma oficina de formação sobre a leitura	111
<i>Cristina Sá</i>	

Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? Que desafios?	133
<i>Luísa Álvares Pereira e Inês Cardoso</i>	
Práticas de leitura e práticas de escrita de textos em projetos colaborativos ou uma apreciação crítica e implicada do projeto “Línguas e Educação”	157
<i>Guilherme do Val Toledo Prado</i>	
Parte II – Da colaboração ao desenvolvimento profissional	
Trabalho colaborativo e educação em línguas: levantando ganhos, desejos e expectativas	179
<i>Ana Isabel Andrade e Ângela Espinha</i>	
Representações acerca de colaboração numa comunidade de desenvolvimento profissional: um estudo das “vozes” dos participantes	197
<i>Ana Sofia Pinho e Ana Raquel Simões</i>	
Marcas discursivas de co-construção do conhecimento: um estudo dos fóruns de discussão de uma comunidade de desenvolvimento profissional	213
<i>Silvia Melo-Pfeifer</i>	
Leituras em debate: os “nós” da colaboração e do desenvolvimento profissional	229
<i>Esperança Martins e Luciana Mesquita</i>	
Olhares sobre o projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” – pontos de vista da investigação-acção e da supervisão	247
<i>Maria Alfredo Moreira e Patrícia Torres Barros</i>	
Práticas e percursos de trabalho colaborativo: o caso do Mat.Com	265
<i>Olga Pinto Basto</i>	
Olhares sobre o projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” – a paixão na linguagem e a condição da diversidade	283
<i>Flávia Vieira</i>	
“Línguas e Educação” – a ambição de construir uma comunidade de desenvolvimento profissional	295
<i>Manuel Bernardo Canha, Leonor Santos e Luciana Mesquita</i>	
Epílogo – Apontamentos sobre um sonho – acção	319
<i>Ana Sofia Pinho</i>	
Bibliografia	329

Agradecimentos

Esta publicação, que reúne textos de professores de diferentes níveis de ensino, investigadores e formadores na área da educação em línguas, não teria sido possível sem o contributo de todos aqueles que acreditaram no projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, projecto que desde 2006 ocupou o trabalho de muitos que hoje aqui têm voz. Valoriza-se aqui o empenho da equipa que deu corpo a este projecto.

Agradecemos ainda àqueles que acreditam que vale a pena continuar a trabalhar em torno de práticas colaborativas de educação em línguas no sentido de todos nos sentirmos mais capazes de melhorar essas mesmas práticas, a maior parte das vezes, como acontece neste caso, a partir dos contextos escolares formais.

Uma palavra especial vai: para os professores dos Ensinos Básico e Secundário que conceberam, implementaram e avaliaram os projectos educativos em contextos reais; para as coordenadoras das Oficinas de Formação que criaram condições para que o desenvolvimento colaborativo dos projectos acontecesse; para os investigadores e formadores que acompanharam todo o trabalho e todos os participantes; para os consultores do projecto, colaboradores de sempre; para os autores dos textos que compõem esta publicação e que continuaram a trabalhar para além da formação e da intervenção no terreno; para aqueles que, não fazendo parte da equipa inicial, quiseram partilhar connosco o seu conhecimento. Na impossibilidade de nomear todos, queremos que sintam o vosso trabalho verdadeiramente reconhecido.

Nomeamos, pela permanência e envolvimento no projecto, as Bolseiras Técnicas de Investigação, Ângela Espinha e Mariana Clemente, que, em fases diferentes, mas sempre com dedicação, rigor e profissionalismo fizeram avançar este projecto.

Um agradecimento especial àqueles que participaram na etapa final da concretização desta publicação: aos revisores dos textos que aqui se publicam, pelo cuidado colocado neste trabalho, Ana Raquel Simões, Cristina Sá, Filomena Martins, Inês Cardoso, Leonor Santos, Luísa Álvares Pereira; à Mariana Clemente e à Luciana Mesquita pela organização e revisão da bibliografia, bem como pela formatação; à Professora Isabel Alarcão por ter escrito o prefácio deste livro e por tudo o que nos tem ensinado.

Para terminar reconhecemos o contributo das instituições que nos apoiaram, a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) que acreditou neste projecto e o

financiou, o Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) e o Departamento de Educação da Universidade de Aveiro que nos acolheram e criaram as condições logísticas para que aqui chegássemos.

Prefácio

Isabel Alarcão

Foi com muito gosto que aceitei prefaciá-la obra *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*, colectânea de textos coordenada por Ana Isabel Andrade e Ana Sofia Pinho e fruto de um projecto em colaboração que envolveu professores académicos e professores das escolas unidos pelo interesse de melhor compreenderem, através da investigação e da acção, o que é ensinar línguas como factor de educação no mundo globalizado e ameaçado em que presentemente vivemos.

Como base para este meu texto tomei as notas preparadas para a conferência que proferi, a 16 de Julho de 2010, na abertura do Colóquio “Educação e Línguas: práticas e percursos de trabalho colaborativo” que encerrou as actividades do projecto com o nome *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*¹. Contextualizando-me no espírito do projecto, escolhi para a minha conferência o título de “A cultura da colaboração: uma dupla acepção”. E, utilizando o estilo supervisivo questionador de que gosto, construí o meu discurso em função de questões potencialmente detonadoras de auto-reflexão e consciencialização pelos participantes no projecto e por aqueles que, não o sendo, tinham interesse por estas temáticas, ou não estariam ali presentes.

Falar e escrever são duas realidades diferentes. Como ouvir e ler. É sempre muito arriscado transformar a oralidade em escrita, eu sei. Contudo, vou correr esse risco e propositadamente deixar presente no texto algumas marcas de oralidade, convidando os leitores a preencherem os espaços em aberto como, na ocasião, também sugeri aos ouvintes.

“Cultura de colaboração: uma dupla acepção”. O título surgiu-me em *flash*, como eu gosto. Mas devo uma explicação no sentido de clarificar onde está, para mim, a dupla acepção. Assim, por um lado, cultura de colaboração é uma expressão que muito se usa hoje, sendo colaboração um dos termos mais utilizados na esfera do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento institucional das escolas. E esta é a primeira acepção que tive em mente. Uma segunda acepção remete para o processo de desenvolvimento dessa mesma cultura, para a necessidade do seu

¹ O projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação* (PTDC/CED/68813/2007; FCOMP-01-0124-FEDER-007106) desenvolveu-se na Universidade de Aveiro entre 2007-2010.

“cultivo”. Cultura de colaboração é muito mais do que uma expressão, por muito que ela embeleze e dê um tom de actualidade ao nosso discurso. É uma atitude, um modo de estar, um compromisso que precisa de ser cultivado, acarinhado, incentivado, apreciado.

Precisamos de saber então como se constrói uma cultura de colaboração efectiva que não se quede pelo simples nível retórico, discursivo. Importa compreender como se cultiva essa cultura, como se cuida dela.

Antes disso, porém, convém que nos coloquemos outras questões, para ver se conseguimos compreender melhor a razão pela qual hoje se fala tanto em cultura de colaboração. Será moda? Mito? Utopia? Realidade? Desejo? Necessidade?

Pensar nas palavras e expressões que normalmente lhe andam associadas talvez possa ajudar-nos. Fiz a tentativa. E o resultado do meu *brainstorming* foi o seguinte: apoio, ameaças, coesão, comunidade, cumplicidade, co-responsabilização, comprometimento, compromisso, conflito, confronto, equipa, estar com, empreendimento conjunto, dificuldades, identidade, interactividade, inovação, incerteza, instabilidade, negociação, pertença, parceria, prática social, plataforma, rede social, risco, transformação.

Uma lista de palavras/expressões não ajuda muito a compreender o fenómeno da colaboração. É certo. É preciso estabelecer associações, atribuir sentidos. Vou tentar então arrumar as ideias a partir de perguntas muito simples, começando por me perguntar qual a palavra ou expressão mais comum e a mais transversal. E, como resposta, identifico: “estar com”, a que associo apoio e coesão. Sente-se hoje uma grande necessidade de apoio, de estar junto, de ajudar, de ser ajudado, numa expectativa de “juntos fazemos melhor”, envolta em algo que se aproxima de uma crença no trabalho em colaboração.

Poderemos então perguntar-nos: mas porquê esta necessidade de “estar com”?

Para tentar perceber esta necessidade no contexto sociológico actual, temos de enveredar pela senda dos porquê. Colaboração: porquê? Só porque está na moda falar-se em colaboração e dizer que se faz um trabalho colaborativo? Porque se sente hoje tão grande necessidade de apoio, de “estar com” que até nos leva a desgastar, por tanto uso, a palavra colaboração? E, mais uma vez, vos faculto a minha interpretação, deixando aberta a porta para outras possíveis. Creio que essa necessidade deriva da complexidade das situações de vida (pessoal, profissional, social, nacional, global) que vivemos. Instabilidade, incerteza, desafios, ameaças, riscos, dificuldades suscitam o desejo de “estar com”. Do desejo à utopia é um passo de pardal. Criámos assim a utopia da colaboração. Mas fizemos mais. Transformámo-la em mito.

Não gosto de me ficar pelos porquê. Não nos basta perceber o porquê deste fenómeno para o compreendermos bem. Precisamos ir mais fundo. Prossigo então viagem com paragem nos para quê.

Colaboração: para quê? A tentativa de resposta à pergunta evoca outro conjunto de palavras da lista acima apresentada: desenvolvimento, transformação, inovação. Elas dão um sentido à colaboração, apontam uma orientação, identificam uma finalidade, uma razão de ser e deixam entrever mais-valias.

Com este enquadramento, acho que podemos começar a orientar-nos num sentido mais operatório e fixar-nos agora na pergunta: colaboração, como?

Com efeito, a fim de que “estar juntos” tenha repercussões no percurso do nosso desenvolvimento pessoal e profissional com implicações no desenvolvimento institucional e social, temos de saber como agir. Como agimos/construímos/desenvolvemos/cultivamos uma cultura de colaboração? Como uma possível resposta, mais uma vez vos ofereço a minha ao apontar para a constituição de redes sociais, equipas e parcerias comprometidas num empreendimento conjunto. Chamo, porém, a atenção para o facto de este processo implicar interactividade, negociação, conflitos, confrontos, dilemas, mas também comprometimento, co-responsabilização, cumplicidade. E dele resultar um sentido de pertença, uma identidade partilhada, uma comunidade.

Colaboração e comunidade, embora interrelacionadas, são duas realidades distintas como se salienta no excerto que transcrevo:

(...As noções de colaboração e comunidade...) “diferenciam-se a partir de uma zona de convergência, o domínio atitudinal, emocional e afectivo. Pode haver colaboração para desenvolvimento de projectos concretos que se realizam e concluem em períodos marcados de tempo, sem que contudo exista comunidade. A vivência em comunidade distingue-se através de laços sólidos entre os que lhe dão corpo, laços que se alicerçam num forte sentido de compromisso e de pertença (...). São esses laços que, construídos no tempo (...), permitem contar uma história e antecipar um futuro. As dinâmicas colaborativas que se geram são dispositivos que perseguem finalidades ambiciosas, de alcance no tempo e na realização e que, ultrapassando projectos isolados, consolidam o sentimento de continuidade no seio das comunidades” (Canha & Alarcão, 2010).

A este propósito não posso deixar de referir a metáfora do “*tocar piano a quatro mãos*” que encontrei numa tese de mestrado sobre o projecto de que se fala neste livro e em que se alude à pretensa existência de verdadeiro trabalho colaborativo:

“Hoje fala-se muito em trabalho colaborativo, mas efectivamente eu acho que não há, na prática, um trabalho colaborativo. Ahm...Porquê? Porque trabalhar colaborativamente com alguém não é só trabalhar em conjunto... com essa pessoa (...) Eu acho que muitas vezes o que fazemos nas nossas escolas é trabalhar... em termos de trabalhar em conjunto, é o trocar materiais ou às vezes estarmos numa reunião e trocarmos ideias, trocarmos experiências, também algumas, mas efectivamente não acho que isso seja trabalho colaborativo (...) Temos trabalho partilhado, mas aquele trabalho colaborativo, em equipa, em que estão todos a trabalhar para o mesmo, etc., isso...não.” (Professora citada em Silva, 2010)

Ocorre-me perguntar quais são então as características de uma comunidade

colaborativa. A leitura das sínteses da investigação sobre o assunto permitiu-me identificar uma comunidade educativa como um conjunto de pessoas envolvidas numa prática social (actividade) com estabilidade temporal, prática partilhada (vivida em comum), orientada por uma finalidade, concretizada através de tarefas, papéis, diálogos e relações interpessoais e institucionais. Outras características põem em destaque o respeito pela personalidade e a valorização dos contributos individuais, o florescimento de interesses, linguagem, rituais e repertórios partilhados, a criação de uma atitude de pertença e comprometimento. Sobressai também a influência dos contextos em que a comunidade emerge e o modo como é acolhida e sustentada. Como afirma Vieira,

“Collaboration (...) is not just about working together. It is essentially about *the feeling of togetherness*, in trying to set up common plans based upon shared preoccupations and goals, in reconciling different voices around a common direction, in seeking to build a common ground of knowledge and experience” (2002:1-2).

Neste prefácio optei por oferecer aos leitores um texto bastante livre, em aberto, a ser completado, rejeitado, alterado por cada um de vós, tentando deste modo agilizar ideias provenientes de um texto sobre investigação que, em 2001(c), publiquei e que alguns dos meus actuais doutorandos têm vindo a descobrir e a recriar, colocando-me, a mim própria, novos desafios. Nele acrescentava, às tradicionais dimensões investigativas (ontológica, epistemológica e metodológica), duas outras: a dimensão teleológica (para que serve e a quem se destina a investigação) e a dimensão dialógica (como se apresenta aos outros e com eles se dialoga). Fiz questão de que ele fosse um texto em aberto, questionador, provocador talvez, mas inacabado. Só vós o podeis concluir ou talvez nem sequer concluir, mas apenas dar-lhe continuidade e permitir que ele continue inacabado nesse vosso percurso de descoberta do verdadeiro sentido da colaboração, acompanhado pela reflexão sobre o papel do ensino de línguas na educação para uma sociedade em que cada um, assumindo a sua própria personalidade, se insira activamente em redes sociais de partilha e desenvolvimento.

Aveiro, 2010

Introdução

Ana Isabel Andrade

Este livro é o resultado do trabalho de educação, formação e investigação que se desenvolveu em torno do projecto “*Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*”¹, projecto que decorreu na Universidade de Aveiro com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), entre 2006, data da sua concepção, e 2010, ano em que se concluíram as actividades programadas.

Nascido da vontade de um grupo de investigadores, formadores e professores, afectos ao CIDTFF² que quiseram compreender o trabalho colaborativo em torno da educação em línguas, no sentido de ser possível construir conhecimento sobre a educação, a formação e a investigação, de modo mais partilhado, para que esse mesmo conhecimento seja passível de utilização e de (re)construção em contextos de práticas de educação em línguas (Andrade *et al.*, 2008). Definiram-se para tal os seguintes objectivos: caracterizar profissionais da educação em línguas (professores de línguas, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, investigadores e formadores de professores), relativamente a percepções e motivações sobre formação, investigação e educação em línguas; construir conhecimento sobre comunidades de desenvolvimento profissional em educação em línguas, estudando dinâmicas de trabalho colaborativo e compreendendo trajectórias de desenvolvimento profissional nesses mesmos contextos (analisando a evolução dos participantes em relação às suas percepções e motivações sobre colaboração, formação e investigação, observando a (re)construção do seu conhecimento em educação em línguas); antecipar cenários de desenvolvimento de redes colaborativas; contribuir para políticas e práticas de investigação e de formação na área da educação em línguas.

Tal como explicámos em outro momento, este projecto inscreve-se num tempo de “mudança de concepções sobre os modos como a investigação [pode] atingir os espaços de formação e de intervenção, bem como [num tempo de mudança] sobre os modos de construção de conhecimento educacional”, assumindo-se a investigação colaborativa sobre as práticas como passagem incontornável para que os diferentes

¹ “*Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*” (PTDC/CED/68813/2006; FCOMP-01-0124-FEDER-007106), projecto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), coordenado por Ana Isabel Andrade.

² O CIDTFF (Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores) é um centro de investigação da Universidade de Aveiro, estando sediado no Departamento de Educação.

profissionais da educação (investigadores, formadores, professores) se desenvolvam através de processos de análise mais crítica das suas práticas que conduzam a uma predisposição para a sua melhoria (Andrade, *in* Andrade & Espinha, 2009: 11).

Definiram-se, assim, como grandes tarefas do projecto: a organização do dispositivo de suporte ao desenvolvimento de uma comunidade de desenvolvimento profissional (CDP); a constituição dessa comunidade pelo desenvolvimento de Oficinas de Formação (investigação/intervenção nas práticas); a recolha, tratamento e análise de dados a discutir em conjunto; e a organização de encontros destinados a reflectir partilhadamente sobre o conhecimento construído e a construir, conhecimento que agora tornamos público.

Para a constituição da comunidade de desenvolvimento profissional, decorreram as seguintes actividades: “um seminário para apresentação do projecto e para recolha de ideias para a concepção do programa de formação contínua (em Julho 2008); a elaboração de uma brochura a distribuir pelos participantes, professores, investigadores e formadores interessados, brochura essa contendo os princípios do programa de formação, bem como a arquitectura para o dispositivo de construção da comunidade (em Setembro 2008); o desenvolvimento do projecto de formação contínua (em formato Oficinas de Formação – FOCO) (entre Outubro 2008 e Julho de 2009); a organização e disponibilização de um espaço na plataforma Moodle para comunicação entre todos e apoio à construção da comunidade (<http://cc-crie.dte.ua.pt/moodle/>)” (Andrade, 2010). Propuseram-se três Oficinas de Formação, uma sobre a sensibilização à diversidade linguística e a educação plurilingue, outra sobre o ensino da leitura e outra sobre o ensino da escrita, todas elas procurando articular o trabalho colaborativo sobre as práticas educativas com o desenvolvimento profissional dos participantes³.

De uma forma abreviada, podemos dizer que se pretendia com este projecto, compreender o contributo de uma comunidade construída em torno da educação em línguas para o desenvolvimento profissional dos seus participantes, antecipando cenários de redes colaborativas, “com a finalidade última de contribuir para a investigação e política de formação na área da educação em línguas” (Andrade, 2010; veja-se ainda o site <http://linguaseeducacao.web.ua.pt>).

Esta publicação é, nesta linha, resultado do trabalho de uma comunidade, feita de comunidades, trabalho que se centrou nas práticas educativas, assumindo a(s) comunidade(s) como contextos de desenvolvimento profissional dos seus membros – professores, formadores e investigadores –, bem como contextos de construção de

³ *Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* (oficina conhecida por GTA); *Colaborar em práticas de ensino de competências de leitura: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* (oficina conhecida por GTB); *Colaborar em práticas de ensino de competências de escrita: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* (oficina conhecida por GTC1 e GTC2, dois subgrupos da oficina devido ao número de inscritos).

conhecimento sobre práticas de educação em línguas. E os produtos textuais que aqui se incluem constituem resultados a dois níveis do percurso dos membros do projecto ou daqueles que a eles se associaram em algum momento: uma reflexão sobre as práticas de educação em línguas que ocorreram nas três oficinas de formação (Parte I) e uma reflexão sobre a importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional dos actores educativos neles implicados (Parte II).

Na parte I, intitulada “*Em torno de práticas de educação em línguas*”, apresentam-se nove textos construídos a partir dos espaços concretos em que os participantes aprofundaram conhecimento sobre a temática específica da oficina em que se inseriam, pela análise de práticas e de reflexões sobre essas mesmas práticas. Escritos de diversos lugares de observação do projecto *Línguas e Educação*, estes textos apresentam as vozes de professores que actuaram nas suas escolas para desenvolvimento de uma outra relação com as línguas e as culturas, de formadores que procuraram compreender os efeitos das práticas e discursos que ocorreram nos espaços e tempos das oficinas de formação do projecto e a voz de um consultor que acompanhou, à distância e num outro espaço, o espaço da comunicação electrónica, o desenvolvimento do projecto.

A parte I inicia-se com o texto de Amélia Rodrigues, Isabel Nolasco e Paula Fiadeiro, intitulado *Línguas – caminhos para o outro. Exemplo de uma “boa prática” com limites*, onde as autoras, todas elas professoras do Ensino Secundário, se centram sobre o projecto de intervenção desenvolvido numa lógica de investigação-acção e sobre os resultados obtidos nas escolas. Trata-se da análise de possibilidades de sensibilização à diversidade linguística e cultural de comunidades educativas mais alargadas, extravasando o espaço da sala de aula e procurando envolver outros actores educativos para além dos professores de línguas. As autoras presenteiam-nos, na parte final do seu texto, com uma reflexão sobre alguns indicadores dos efeitos positivos, no ano lectivo seguinte, dos projectos que conduziram, mostrando, ainda que timidamente, como é possível transformar contextos educativos no sentido da valorização da diversidade linguística e cultural, compreendendo como é possível passar de discursos de política linguística a práticas educativas concretas, num caminho para uma educação plurilingue.

O texto de Maria Helena Araújo e Sá, Susana Pinto, Ana Paula Ramos, Susana Senos e Ana Raquel Simões, intitulado *Da minha língua vê-se o mar. E das outras? Representações de alunos face à língua materna e ao inglês língua estrangeira*, produto da actividade de um grupo constituído por três formadoras/investigadoras e três professoras dos Ensinos Básico e Secundário de português e de inglês, grupo este formado no quadro de uma das oficinas de formação, mostra como, na promoção do plurilinguismo, importa ter em conta as representações dos alunos, em diferentes níveis de escolaridade, sobre as línguas que mais os ocupam, neste caso o português e o inglês. Reflectem as autoras sobre actividades realizadas com alunos do 7.º e do

11.º anos de escolaridade, a partir do que chamam “textos namoradeiros”, no sentido de as professoras de línguas poderem (re)construir com os seus alunos representações mais positivas, porque mais ricas, em relação às línguas com que vão contactando.

O texto *Educação em línguas e migrações – Viajando pelo mundo dos provérbios* da autoria de Teresa Ferreira e Maria Helena Ançã, duas formadoras/investigadoras, analisa uma actividade didáctica concebida e planificada no quadro da oficina sobre desenvolvimento de competências de leitura. A actividade didáctica centrada sobre os provérbios em diferentes línguas e culturas decorreu em aula de português (língua de escolarização) de uma turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico, procurando mostrar como podemos desenvolver a literacia plurilingue pela comparação de universos culturais distintos, mas partilhados.

Conceição Dias, Ana Isabel Evaristo, Sílvia Gomes, Cláudia Marques, Susana Sá e Patrícia Sérgio, quatro professoras e duas investigadoras/formadoras, reflectem, a partir do projecto *Mar de línguas e culturas*, sobre possibilidades de sensibilização à diversidade linguística e cultural em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa perspectiva interdisciplinar e fazendo uso de recursos variados. As autoras concluem com algumas sugestões de trabalho futuro, destacando a importância de se trabalhar com uma comunidade educativa mais alargada que integre encarregados de educação e que se focalize igualmente sobre línguas minoritárias e desconhecidas dos sujeitos.

A partir da concepção e implementação de um projecto semelhante, reflectem Cláudia Marques e Filomena Martins, professora a realizar a sua dissertação de mestrado em Gestão Curricular e orientadora, sobre o contributo de actividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural para a educação na era planetária, procurando mostrar como aquelas actividades se podem inserir curricularmente em processos de articulação entre diferentes áreas disciplinares, num alargamento de horizontes educativos, onde o global e o local se conjuguem.

O texto *Educação plurilingue e intercultural: que conhecimento em projectos colaborativos de formação?*, coordenado por Filomena Martins, é o resultado do trabalho de um grupo de participantes da oficina *Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* (conhecida por GTA), procurando reflectir sobre o conhecimento produzido nessa mesma oficina a propósito das possibilidades de educação plurilingue nas escolas portuguesas. Trata-se de uma análise dos diferentes produtos que deram corpo à construção de projectos de intervenção educativa desta oficina, mostrando como os autores desses mesmos projectos foram ganhando consciência da importância e da complexidade de uma didáctica do plurilinguismo contextualizada que encontra diferentes entradas num currículo escolar que se pode tornar mais amigo das línguas.

O texto de Cristina Sá, *Das intenções às concretizações: desafios e conflitos. Um estudo sobre uma oficina de formação sobre leitura*, incide, como o título nos indica,

sobre os resultados da oficina de formação sobre as representações dos professores participantes acerca da transversalidade da língua portuguesa. Esta análise, feita a partir das reflexões escritas e das intenções didáticas contidas nas planificações dos participantes da oficina, mostra como estes mesmos participantes se foram mostrando cada vez mais conscientes da necessidade de fazerem uma leitura crítica das suas práticas, com recurso ao conhecimento que se produz nos espaços da investigação e nos espaços do trabalho colaborativo.

Luísa Álvares Pereira e Inês Cardoso, num texto intitulado *Os textos de reflexão (livre) em contextos de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? que desafios?*, contribuem para o nosso conhecimento sobre a escrita com objectivos formativos, neste caso, em situações de desenvolvimento do conhecimento em didáctica da escrita. Os textos analisados são apresentados como tendo reconfigurações discursivo-retóricas muito diferenciadas, o que se explica pela interpenetração do mundo pessoal no mundo profissional. A singularidade destes textos evidencia posicionamentos e reposicionamentos dos seus autores na construção de percursos que, apesar das circunstâncias em que se produzem, nos levam a aspectos do seu desenvolvimento profissional. É esta compreensão que importa buscar no sentido de podermos conceber e implementar mecanismos de formação mais enriquecedores para os sujeitos que os frequentam.

Terminamos a parte I com o convite de Guilherme Toledo Prado para seguirmos a(s) sua(s) história(s) narradas sobre este projecto, na leitura da comunicação electrónica deixada na plataforma *Moodle* pelos participantes das três oficinas de formação, onde são formuladas questões para uma reflexão sobre a construção colaborativa de conhecimento na área da educação em línguas, quando estão em causa diferentes interlocutores e actores de um campo a exigir uma profunda atenção em todos os planos, o da investigação, o da formação e o da acção educativa. Reclama-se, neste texto, continuidade, empenho, crítica, entusiasmo, sempre conjunto, para que a melhoria das práticas e do conhecimento que sobre elas circula aconteça.

A parte II deste livro, intitulada *Da colaboração ao desenvolvimento profissional*, apresenta-nos um conjunto de oito textos que analisam o desenvolvimento do projecto, dos seus proponentes e daqueles que a ele aderiram ou com ele quiseram dialogar, tentando compreender o trabalho colaborativo que se construiu e abrindo perspectivas de investimento futuro.

No primeiro texto de Ana Isabel Andrade e Ângela Espinha, intitulado *Trabalho colaborativo e educação em línguas: levantando ganhos, desejos e expectativas*, as autoras apresentam-nos uma visão global do que foram pensando os participantes no projecto nos encontros em sessão plenária dos diferentes grupos do projecto *Línguas e Educação*. Salienta-se, neste estudo, a avaliação positiva expressa nas respostas a um inquérito por questionário, passado em todas as sessões plenárias das oficinas de formação, sobre o trabalho desenvolvido e a sua importância para a compreensão da

colaboração, sobre os seus efeitos no desenvolvimento profissional e ainda no aumento do conhecimento sobre as práticas de educação em línguas. Revelam as autoras que se presente, na análise dos dados recolhidos, o desenvolvimento de um sentimento de pertença a um grupo, sentimento que se deseja continuar a experimentar.

Ana Sofia Pinho e Ana Raquel Simões apresentam-nos um estudo sobre fóruns de discussão de um dos grupos constituídos no seio da comunidade de desenvolvimento profissional (CDP) que o projecto *Línguas e Educação* pretendeu desenvolver durante um ano lectivo. Dá-se, neste texto, voz aos participantes, perseguindo a compreensão, nos discursos partilhados, do significado que a colaboração vai assumindo para o desenvolvimento profissional que os sujeitos reconhecem. Assumindo as representações como instrumentos cognitivos que configuram os repertórios conceptuais e accionais dos sujeitos, as autoras concluem sobre a necessidade de, em comunidades de desenvolvimento profissional, se negociarem os sentidos e as possibilidades da colaboração de modo a que se construa um clima de confiança e de segurança capaz de permitir a inovação educativa. A todos os sentidos que a colaboração acarreta, acrescenta-se, nesta análise, a colaboração como uma atitude construtiva em relação ao trabalho que possa melhorar as práticas.

O estudo intitulado *Marcas discursivas de co-construção do conhecimento: um estudo dos fóruns de discussão de uma comunidade de desenvolvimento profissional*, da autoria de Sílvia Melo-Pfeifer, analisa a co-construção de conhecimento na comunicação electrónica de uma das comunidades do projecto *Línguas e Educação*, aquela que se dedicou à reflexão sobre o ensino da escrita, uma “blended community” (presencial e à distância). Enquadrando-se numa abordagem sócio-constructivista, a autora procura marcas discursivas de construção colaborativa de conhecimento, numa visão praxeológica da linguagem, identificando, por exemplo, o evitamento, pelo menos na comunicação electrónica, do conflito e do desacordo. O estudo termina com a indicação da necessidade de considerarmos três factores na análise da construção colaborativa de conhecimento: a articulação entre projectos de formação dos diferentes profissionais que se cruzam; a participação na história discursiva do grupo; e a gestão do “conflito”.

Esperança Martins e Luciana Mesquita reflectem sobre a oficina que se centrou no ensino da leitura num texto que intitularam *Leituras em debate: os “nós” da colaboração e do desenvolvimento profissional*. Descrevem pormenorizadamente os passos da formação, analisando as concepções dos participantes sobre leitura, as suas motivações para a inscrição na oficina e a percepção que cada um desenvolveu sobre o seu contributo para o trabalho colectivo. Numa análise comparativa entre as caracterizações iniciais e finais dos formandos, evidenciam as autoras a maior facilidade com que os participantes se dão aos outros na exposição que fazem dos seus conhecimentos, experiências e características no final da formação pelo clima de abertura criado no seio do grupo. Chega-se ainda à conclusão que o clima

colaborativo construído foi de entajuda, de partilha e de desenvolvimento de uma autonomia pessoal e profissional, proporcionado pela tensão entre o “eu” e o “nós”, expressão de processos de desenvolvimento profissional que, apesar de terem sido pouco desafiadores, permitiram a expressão de ganhos e expectativas de continuidade para o futuro (também em Andrade & Espinha, nesta publicação).

Do lugar da supervisão no projecto *Línguas e Educação* nos falam Maria Alfredo Moreira e Patrícia Torres Barros, analisando os efeitos da investigação-acção na inovação e no desenvolvimento profissional de um grupo específico. Saliendam as autoras a importância de um processo complexo e amplo de supervisão a diferentes níveis, onde a supervisão horizontal e negociada ganha um papel fundamental no envolvimento dos sujeitos no trabalho que sentem como colectivo. Apesar dos constrangimentos da formação (acreditada e avaliada por formadores claramente identificados), a análise de oito entrevistas de participantes da oficina *Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* mostra o papel das formadoras que procuraram “gerar, gerir e partilhar conhecimento”, numa vontade de lutar contra a burocratização do trabalho docente pela exploração da investigação-acção em contextos de formação colaborativa.

Olga Pinto Basto, professora de matemática numa escola de Braga, tendo realizado uma dissertação de mestrado em Avaliação sobre um projecto de promoção de culturas colaborativas escolares, partilha connosco a história de um grupo de professores de matemática constituído em 2003, o Mat.Com. O seu texto dá visibilidade a uma voz que, do interior da escola, nos apresenta os constrangimentos com que o trabalho colaborativo se confronta, numa visão clara e confiante do que significa construir comunidades de prática e de desenvolvimento profissional em ambientes escolares. Mais uma vez se percebem as características das comunidades: disponibilidade para ouvir o outro, valorização dos seus contributos, criação de um sentimento de pertença e de auto-confiança, liderança “subtil” e capacidade de tornar as aprendizagens significativas. Neste trabalho, percebemos que, apesar dos constrangimentos, é possível continuarmos a investir em projectos de colaboração.

O texto de Flávia Vieira traz-nos a paixão pela linguagem e pela condição da diversidade como dimensões que se concretizaram no desenvolvimento do projecto *Línguas e Educação* e que, em parte, permitiram a sua concretização. A autora refere-se à tensão entre a voz e o silêncio, bem como à tensão entre a coesão e a liberdade como aspectos que caracterizam o trabalho no seio das comunidades. Referindo-se à sua própria experiência no GT-PA⁴ projecto pioneiro nesta área, lembra-nos os constrangimentos que as universidades e as escolas dos Ensinos Básico e Secundário experimentam na construção colaborativa do conhecimento e na reconstrução das

⁴ GT-PA – Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia é um projecto que a Universidade do Minho vem desenvolvendo sob a coordenação de Flávia Vieira.

práticas educativas. Podemos dizer que a autora entende que a educação transformadora se joga na paixão pela linguagem, pela descoberta colectiva de outras formas de linguagem. Nesta linha, o projecto *Línguas e Educação*, como outros do mesmo tipo, permite, na sua óptica, descarrilar para que o silêncio não se instale. Novamente, como acontece no texto de Martins e Mesquita, se aborda a tensão entre o “eu” e o “nós”, terminando a autora com uma reflexão sobre os constrangimentos que se colocam aos académicos quando escolhem percursos de construção de conhecimento que incluem outros modos de produção e outros actores.

Por fim, Manuel Bernardo Canha, Leonor Santos e Luciana Mesquita, num texto intitulado *Línguas e educação – a ambição de construir uma comunidade de desenvolvimento profissional*, contam-nos a “estória” do projecto desde a sua concepção aos seus resultados, passando pela análise dos processos que lhe deram corpo e o fizeram avançar, procurando desocultar os desafios que os participantes foram enfrentando. Trata-se, como dizem os autores, de um texto polifónico de carácter narrativo-reflexivo, resultado das diferentes experiências que os três autores vivenciaram no decurso do projecto. Neste estudo, emerge, nas três fases de desenvolvimento do projecto identificadas pelos autores, as maiores tensões que a equipa que conduziu o projecto vivenciou, a tensão entre flexibilidade e controlo ou entre directividade e negociação, e a tensão entre unidade e dispersão, concluindo os autores que o discurso da equipa proponente se caracteriza por um estilo semi-aberto, com propostas planeadas, mas sujeitas a discussão e passíveis de incluir diferentes modos de desenvolvimento. Só o estilo semi-aberto da equipa permite contornar, como percebemos no discurso dos autores, os constrangimentos que surgem na constituição de uma CDP no seio de um projecto de investigação financiado e, por isso, com dificuldade para responder ao natural desenvolvimento das relações pessoais e profissionais de que vivem as comunidades.

Para avançarmos na apresentação deste livro, e após a leitura crítica do desenvolvimento do projecto *Línguas e Educação* presente nestes trabalhos, continuamos a acreditar, com estes autores que

“é possível ir mais além na intenção de promover o encontro colaborativo entre investigadores, professores formadores de professores, levando a um outro nível de concretização a ideia de uma comunidade de profissionais apostados na transformação e na renovação dos processos de construção de conhecimento, de formação de professores e de ensino/aprendizagem, i.e., em busca do desenvolvimento da Educação em Línguas” (Canha, Mesquita e Santos, nesta publicação).

Os estudos aqui publicados parecem mostrar que a experiência em que os sujeitos (professores, formadores e investigadores) se envolveram foi uma experiência de formação rica que permitiu a todos crescer pessoal e profissionalmente, mas que podia ter ido mais longe. De um modo geral, o trabalho colaborativo permitiu aprendizagens, onde a tensão entre a aprendizagem individual, a necessidade de leitura, de reflexão e de silêncio, e a aprendizagem colectiva na tomada da palavra, nas trocas,

partilhas e diálogos estabelecidos, presencial ou electronicamente, esteve presente (Desimone, 2009; Tardif, 2007). Nos percursos de desenvolvimento profissional de aqui dão conta os diferentes autores, encontramos diferentes aspectos da nossa actividade profissional, a saber: a educação em línguas; a formação de educadores e professores; os contextos de trabalho; a investigação; nós, como sujeitos-aprendentes.

Em relação à educação em línguas, percebemos que é possível construir um outro currículo para as línguas em contexto escolar português, um currículo que permita descobrir o valor do plurilinguismo, a importância da leitura e da escrita na participação social dos sujeitos e no seu desenvolvimento autónomo e emancipatório. Descobrimos que as comunidades educativas se maravilham quando consciencializam a existência e as potencialidades da diversidade em contextos que se vêem, essencialmente, como monolíngues. Para tal é fundamental e possível mudarmos imagens e representações sobre as línguas, mas também mudarmos imagens e representações sobre os sujeitos e os contextos, pela diversificação de práticas educativas que diversifiquem as línguas e as actividades linguísticas nos espaços de ensino/aprendizagem. Percebemos melhor a necessidade de trabalharmos todos, professores, formadores e investigadores, sobre os objectos—língua e sobre os sujeitos (os alunos, os falantes dessas línguas) e os contextos em que esses alunos e esses falantes se movem em actividades de interacção e de reflexão sobre essa mesma diversificação. Penso que temos hoje mais consciência de que as línguas como objectos curriculares são construções sociais e escolares colectivas e que só o trabalho de muitos as pode reconstruir (Tardif, 2007).

No quadro da reflexão sobre a formação de educadores e professores, clarificámos os limites da intervenção dos formadores, tendo percebido que os projectos de formação não podem ser senão negociados e que, no exercício de supervisão, temos de aceitar a diversidade dos sujeitos, consciencializando que, na mesma actividade de formação, se encontram sujeitos muito diversos e que essa diversificação é legítima e tem de ser tomada em consideração, sendo necessário trabalharmos com diferentes e variados repertórios educativos e linguístico-comunicativos dos sujeitos/formandos para que se constituam verdadeiras “zonas de desenvolvimento próximo”. A supervisão dos processos de formação a diferentes níveis surge como fundamental para que possamos prosseguir como sujeitos que aprendem em rede e que aí se desenvolvem.

Os contextos ou as condições institucionais (nos tempos e nos espaços de trabalho), como muitos outros estudos sobre colaboração mostram, surgem também nos textos aqui publicados como fundamentais para o desenvolvimento das próprias comunidades (Sargent & Hannun, 2009). Assim, em redes de trabalho, importa pensar espaços e tempos de trabalho colectivo e individual, na articulação entre instituições de diferente natureza, criando condições de trabalho àqueles que se dedicam à tarefa de educar, de formar e de investigar, condições que permitam partilhar, reconstruindo a educação, a formação e a investigação. As instituições em

diálogo podem conceber-se como receptoras e formadoras, num reconhecimento mútuo da sua função social (veja-se Lima, 2008; Marcel, Dupriez & Bagnoud, 2007, sobre possibilidades de colaboração na formação contínua de professores). Tudo isto em função do que pode ser uma competência educadora e educacional, objecto do trabalho colaborativo, que não pode ser senão flexível, integrador e global, para permitir a compreensão da educação em línguas, dos educandos e de modos de actuar no sentido de os levar a compreender melhor as línguas e o mundo em que elas existem, com ele interagindo, de modo responsável – pensando, sentindo, agindo, recuperando e transformando formas de linguagem. Este tipo de trabalho tem de fazer parte das nossas atribuições e responsabilidades profissionais, “At the heart of making professional learning communities thrive is the building of time and space into teachers’ (and researchers’) busy lives and priorities” (Sargent & Hannun, 2009: 273; Vilalta, *in* González Gallego, 2010). Tendo consciência da importância das actividades de colaboração, sabemos também que temos cada vez menos condições e tempo para o fazer, “les pratiques collectives fonctionnent dans la mesure où elles font sens pour les [sujets], qu’elles tiennent compte des contraintes et conditions de leur travail et qu’elles induisent un véritable partage entre eux” (Tardif, 2007: 170).

No que diz respeito à investigação, compreendemos a importância de continuarmos à procura de respostas na área da educação em línguas, isto é, à procura de construirmos mais conhecimento passível de ser utilizado nas situações educativas. Nesta linha, percebemos a importância desse trabalho passar para fora da academia, envolvendo outros sujeitos, perseguindo, em conjunto, respostas para questões do tipo: Como é que os alunos portugueses aprendem línguas? Como ensinam os professores? Que fragilidades existem na investigação em educação em línguas? E na formação? Como podemos ter melhores investigadores? Em síntese, o que sabemos nós sobre nós, o que fazemos e como podemos ser melhores formadores e investigadores no domínio das ciências sociais aplicadas, neste caso em Didáctica de Línguas, para que a sociedade beneficie do trabalho que vamos realizando?

Sobre nós como sujeitos, fomos descobrindo a importância de querermos sempre aprender, transformar, orientar em processos de lideranças “subtis”, acompanhadas da capacidade de tomar decisões adequadas ao colectivo; a importância do envolvimento de cada um para que se trabalhe com sentido, o que implica uma maior atenção aos outros, às suas capacidades, vontades, interesses e condições (Sargent & Hannun, 2009).

Em quase todos os trabalhos, compreendemos a importância da interacção entre o trabalho individual e o trabalho colectivo, a importância da divisão do trabalho, capaz de alimentar grupos de reflexão mais alargados, grupos que se vão cruzando em espaços unidos e comprometidos com objectivos comuns, onde a solidariedade é indispensável, já que só essa solidariedade é capaz de criar ambientes de confiança, de partilha e de vontade de fazer mais em conjunto. Como lembra Stephen Ritchie (2007), num livro sobre a colaboração na investigação, a solidariedade emerge na

investigação conjunta, não sendo apenas uma questão de ética profissional, mas permitindo aos sujeitos que se sintam reconhecidos e, por isso, se desenvolvam pelo envolvimento nas actividades, num reconhecimento mútuo de que partilhamos o mesmo tempo de vida e os mesmos espaços de trabalho.

Para terminar, penso que o fundamental, no futuro das comunidades, se traduz em sonhos e utopias comuns – por exemplo, tornar as escolas que temos mais plurilingues e mais justas do ponto de vista linguístico-comunicativo e, por isso, do ponto de vista humano e social (PNUD, 2004) – sonhos e utopias que se traduzam, ao nível do desenvolvimento profissional de cada um, no aprender a partir dos outros e com os outros, implicando um aprender e estar ao serviço das comunidades e dos grupos (Flores *et al.*, 2009).

Se quisermos resumir o que aprendemos para que tenhamos futuro, podemos dizer que foi a ideia de que só o movimento de diálogo, de ajuda mútua em torno das questões da educação, da formação e da investigação em educação em línguas parece fazer sentido. Por outras palavras, é urgente o “compromisso com a transformação da educação, da formação e da investigação” no sentido de encontrarmos respostas mais adequadas aos contextos e aos sujeitos concretos que neles habitam, o que se traduz num compromisso com as práticas e a teorização sobre elas; compromisso com os grupos, com as redes que percorremos e estabelecemos, “solidarity fostered a feeling of responsibility for one another and this is a necessary condition for maintaining their collaborative relationship” (Ritchie, 2007: 227). Aprendemos que os espaços e os lugares da colaboração são capazes de gerar comunidades de aprendizagem ou de desenvolvimento profissional, em que os sujeitos agem de forma confiante, revelando os seus dilemas sem receios nem constrangimentos, porque empenhados no apoio mútuo e interessado que leva à construção de conhecimento.

As comunidades duram (na evolução para outras) como aqui se presente, consociando necessidades e desafios que importa abraçar, abandonar, reconceptualizar; partilhando conhecimento que possa fazer construir respostas a esses desafios (materiais, textos, projectos...); reflectindo em conjunto sobre a importância desse conhecimento para os desafios identificados e abraçados, co-construindo assim novo conhecimento capaz de dar mais poder a cada um de nós; transformando os sujeitos e as relações entre os sujeitos, tornando-as mais democráticas, dando aos sujeitos o poder que eles efectivamente têm, o de se transformarem e de transformarem os outros e os contextos, “descarrilhando” em iniciativas para que as redes existam, se construam, se desenvolvam, se transformem em outras redes, conquistando tempos e espaços para a realização de mais projectos colaborativos.

Como últimas palavras, gostaríamos de dizer que, se “só o passado está à nossa disposição” (Lourenço, 1997) e se só a partir dele e com ele podemos imaginar o futuro, não nos resta outro caminho senão continuar a investigá-lo, observá-lo, reconstruí-lo, num compromisso individual com um futuro colectivo, onde a educa-

ção linguística nas suas múltiplas formas será sempre determinante. Adaptando as palavras de uma autora brasileira, julgamos que o que “dará sentido às actividades colaborativas é esse movimento que acontece na leituras das práticas e das teorias educativas, mobilizando saberes e experiências que se confrontam, se expandem e ganham novos sentidos (Lima, 2008: 201).

A construção de conhecimento a partir do que foi a CDP do projecto *Línguas & Educação* só há bem pouco tempo se iniciou e não pode deixar de continuar a fazer-se. Escrevemos, no início deste projecto, que “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” (in Andrade *et al.*, 2008). Julgamos, com base no trabalho que realizámos e de que aqui damos, em parte, conta, que esse relacionamento só agora começou, necessitando de ser continuado e sustentado. É isso que esperamos que esta publicação possa ajudar a permitir, esperando que os fios desta e de outras redes que daqui possam surgir se mantenham. Só os “nós” futuros nos darão a possibilidade de fazer melhor e de saber mais, transformando a educação.

Parte I

Em torno de práticas de educação em línguas

“Línguas – caminhos para o Outro”: exemplo de uma “boa prática” com limites

Amélia Rodrigues | Escola Secundária de Arouca
Isabel Nolasco | Escola Secundária José Estêvão, Aveiro
Paula Fiadeiro | Escola Secundária de Arouca

Resumo

Procurando responder aos desafios colocados pela Comissão Europeia e pelo Conselho da Europa que perspectivam as línguas como veículo de coesão numa Europa diversa e num mundo globalizado, com base em conceitos de Didáctica de Línguas, na senda do plurilinguismo através da sensibilização à diversidade linguística e cultural e graças a um trabalho colaborativo, congregador de sinergias, que viria a revelar-se incontornável, foi concebido o projecto *Línguas - Caminhos para o Outro*¹, cujo plano de intervenção teve por alvo contextos extracurriculares, como clubes e outros projectos de natureza pedagógica, em dois universos escolares diferentes. O projecto desenvolvido procurou, para além de sublinhar a relevância educativa daqueles espaços, contribuir para o desenvolvimento da cidadania global, promovendo a educação plurilingue e intercultural.

A delineação deste projecto de investigação-acção requereu um aturado processo de definição de objectivos que ditariam o modo de intervenção junto das distintas comunidades escolares. A realização de sessões e de eventos de sensibilização a diversas línguas – a estratégia central e de maior visibilidade nas escolas – foi precedida de um trabalho de preparação que consistiu em acções de divulgação das referidas estruturas pedagógicas e de publicitação da importância da aprendizagem das línguas, assim como de um questionário de caracterização linguística das comunidades escolares em causa, para estudo das representações acerca das línguas e das culturas.

No presente artigo, apresentam-se as diferentes fases de execução do projecto, fazendo uma incursão pelos materiais propositadamente concebidos para tal, explicando a metodologia aplicada e apresentando os resultados obtidos nos terrenos intervencionados, que legitimam a conclusão de que sensibilizar para a diversidade linguística e cultural é não só possível como desejável.

Palavras-chave: sensibilização à diversidade linguística e cultural, educação plurilingue e intercultural, colaboração, contextos extracurriculares.

¹ Este projecto surgiu no quadro da Oficina de Formação *Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* (nº CCPFC/ACC-54448/08), do projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação*, financiado pela FCT (PTDC/CED/68813/2006 e FCOMP-01-0124-FEDER-007106) e foi desenvolvido pelas professoras do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário, acima mencionadas, bem como por Mónica Bastos, membro da equipa do projecto aqui referenciado.

1. Contextualização: recomendações de política linguística educativa

“[...] le développement de la Communauté Européenne a-t-il conduit à une activité linguistique *décisive*, pour l’avenir des langues européennes, pour la mise en œuvre de cet immense atelier terminologique plurilingue tissant sans cesse des liens toujours plus serrés entre nos langues. Mais cela suffit-il pour garantir à l’Europe un avenir plurilingue? [...] Il faut, si l’on veut conserver le plurilinguisme européen, construire une Europe où chaque citoyen de chaque nation est lui-même plurilingue.”

P. Encrevé (1994: 28)²

A concretização de acções de sensibilização linguística e cultural em contexto escolar extracurricular enformou o projecto de investigação-acção, intitulado “Línguas – caminhos para o Outro”, que surgiu, no ano lectivo de 2008/2009, no seio de uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional (CDP) e que envolveu professoras de escolas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e/ou Secundário bem como investigadoras da Universidade de Aveiro, movidas pela convicção de que é responsabilidade da escola de hoje, apostada na formação de cidadãos activos, fomentar a educação plurilingue e intercultural.

Sob o signo da formulação de P. Encrevé, o referido projecto procurou ser uma resposta aos desafios que, em particular, a Comissão Europeia e o Conselho Europeu têm vindo a lançar, no quadro de uma tendência que perspectiva a comunicação em línguas estrangeiras, como espaços de mediação e de compreensão intercultural (cf. COM(2005)548: 15-17, ver competências-chave em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_pt.pdf) da sociedade do conhecimento em que nos movemos, marcada por migrações e mestiçagens que atravessam a Europa diversa mas unida e em íntima interdependência com o resto do mundo globalizado.

É, no contexto particular do espaço europeu, que mais directamente nos concerne, que colocamos o projecto acima referido, procurando contribuir para as orientações de uma política linguística de promoção do plurilinguismo, sem negação de uma matriz cultural comum que lhe confere a sua identidade própria e que a propugnada unificação tenderá a aprofundar (eventualmente, até com alguns riscos de homogeneização). Assistimos, assim, de forma reiterada e sonante, à proclamação da multiculturalidade e da defesa da diversidade (pluralidade de costumes, credos e línguas, consagrada no art.º 22.º da *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* (Comunidades Europeias 2000/C 364/01). Maria Manuela Ribeiro elucida-nos acerca da tensão subjacente a essa posição, que o lema da União Europeia “unida na diversidade” sintetiza, e desfaz o aparente paradoxo que este encerra, declarando que

² Encrevé, P. (1994). "Pour un plurilinguisme européen". *Lettre d'Information de l'ALLO*, n.º 17 *apud* Pinto, M. G. Que política universitária de línguas no espaço europeu actual? Das prescrições externas aos menus existentes: à demanda da opção adequada, in Greenfield, J. (org.) (2004). *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. 2004, p. 28 (pp. 27-40).

A chave da «unidade» europeia está na diversidade das suas nações e culturas. Assim sendo, a unificação da Europa deve imperativamente realizar-se em paralelo com a revalorização das diferentes culturas e na afirmação da identidade de cada uma das nações europeias, da interculturalidade. (Ribeiro, 2002: 295).

O contacto entre os vários estados e povos que configuram o mosaico cultural e linguístico europeu, mesmo os oriundos de outras paragens do globo, desde logo fomentado pela construção de um espaço económico, político, social e cultural comum, é potenciado, cada vez mais, pelas novas tecnologias e reforçado pelo fenómeno da mobilidade transnacional, ora sentida como imperativo (nem sempre destituído de constrangimentos), ora como oportunidade de realização pessoal ou de enriquecimento formativo e profissional, ora ainda como catalisador da coesão económica e social, da solidariedade e da tolerância (cf. COM (2002) 72 final. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0072:FIN:P T:PDF>). Na esfera social e cívica ou na esfera laboral e formativa, indivíduos de proveniências díspares são instados a co-agir. O diálogo intercultural afigura-se, por via de tais fluxos, incontornável, a ponto de ser, hoje em dia, apelidado de *soft power*, “the ability to get what you want through attraction rather than through coercion” e que, no entender de Joseph Nye, o autor da expressão, “could be developed through relations with allies, economic assistance, and cultural exchanges” (<http://www.international.ucla.edu/article.asp?parentid=34734>).

A União Europeia, através das suas instituições e, gradualmente, da sociedade civil, tem revelado uma profunda consciência do desafio que representa viver numa Europa multicultural e, por conseguinte, multilingue, isto é, uma sociedade, formada por indivíduos monolíngues ou plurilíngues, em que coexistem e se falam diversas línguas³, para adoptar a distinção tendencial, embora algo flutuante e nem sempre consensual, que se vai perfilando no *Quadro Europeu Comum de Referência* para as Línguas (cf. Conselho da Europa 2001: 23-24) e que ecoa, por exemplo, no *Final Report - High Level Group on Multilingualism* (cf. Office for Official Publications of the European Communities 2007: 6) precisamente, entre multilinguismo e plurilinguismo. A este propósito, o contributo de Beacco e Byram afigura-se-nos relevante. Enquanto, na sua óptica, «“multilingualism” refers to the presence in a geographical area, large or small, of more than one “variety of language”», o plurilinguismo aparece referido

“(…) to languages not as objects but from the point of view of those who speak them. It refers to the repertoire of varieties of language which many individuals use, and is therefore the opposite of monolingualism; it includes the language variety referred to as ‘mother tongue’ or ‘first language’ and any number of other languages or varieties”. (Beacco, Byram, 2003: 8)⁴.

³ Entre as línguas que são oficiais dos países da União, figuram três famílias de línguas: a indo-europeia, a fino-húngara e a semita.

⁴ Cf. *Jornadas Europeias de Plurilinguismo* (2005-2009) Preâmbulo da Carta Europeia do Plurilinguismo (Observatório Europeu do Plurilinguismo).

No contexto sumário e superficialmente descrito de emergência de novas competências e atitudes, o Conselho da Europa e a Comissão Europeia têm vindo a perfilhar uma política linguística inserida no quadro de uma política geral orientada para a compreensão mútua e para a preservação das tradições culturais europeias, tendo por horizonte a sociedade plurilingue ideada por Encrevé.

Sem pretensões de exaustividade, podemos ter acesso a algumas das iniciativas, comunicações e programas mais significativos que, não tendo valor normativo, definem as políticas europeias, justamente, no domínio do multilinguismo e do multiculturalismo, fornecendo orientações e quadros de apoio financeiro aos Estados Membros e à sociedade civil (consulte-se para tal o Anexo – Quadro 1 – Iniciativas de política linguística europeia).

Naturalmente, enquanto princípio fundador da União Europeia que visa o desenvolvimento de uma *competência plurilingue* e, dela indissociável, de uma *cidadania intercultural*, a diversidade linguística e cultural convoca directa e incontornavelmente o Sistema Educativo, como, aliás, o conjunto de acções e todo este acervo documental e instrumental emanados de instituições ou dos centros de decisão europeus e de grupos de *experts* comprovam, com indeléveis consequências ao nível da Didáctica de Línguas.

Um dos conceitos já aludido que, neste domínio, salta para primeiro plano e no qual foi alicerçado o projecto, objecto de estudo deste texto, é o de competência plurilingue, indestrinçável de um outro que lhe é correlato, o de competência pluricultural. Coste, Moore e Zarate definem-na(s) desta maneira :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore et Zarate, 1997:12).

Desta acepção ressalta a particularidade de, numa dada situação de comunicação em determinada língua (ou em que várias podem ser utilizadas, inclusive desconhecidas), poderem ser mobilizados, por cada um dos interlocutores, o conhecimento e a experiência das diversas línguas (materna, segunda ou estrangeiras) por eles, dinamicamente e em graus diferentes, dominadas, já que, por um processo mental complexo, estas se inter-relacionam e interagem (Conselho da Europa, 2001: 23, 24), constituindo-se como condição fundamental para o desenvolvimento de uma competência intercultural, num movimento para o Outro. Nas palavras de Byram:

“the ability to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communication, their attitudes of interest

in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering, i.e. of overcoming cultural difference and enjoying intercultural contact” (Byram, 1997: 70).

A tónica na formação de cidadãos activos que se apossou dos projectos educativos escolares tem de ter em conta o desenvolvimento da competência intercultural que cada indivíduo precisa possuir e usar de modo a que possa ser definido como um “intercultural speaker”, alguém consciente das semelhanças e diferenças culturais e que é capaz de agir como mediador entre duas ou mais culturas (Byram, 2008: 68-73).

Movendo-se neste quadro conceptual e inscritas num paradigma da aprendizagem ao longo da vida, as mais ou menos recentes (ou, pelo menos, até agora pouco exploradas) propostas didácticas que colocam o enfoque na educação plurilingue bem como na sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) e, tendencialmente, na abordagem accional, na qual os aprendentes (e utilizadores de uma língua) são considerados atores sociais que agem com os outros no cumprimento de tarefas, em situações de co-acção autênticas, e que tem em Christian Puren um dos seus arautos, serviram de pilar ao labor teórico-reflexivo com base no qual o projecto *Línguas – caminhos para o Outro* se realizou, em consonância com a metodologia de investigação-acção escolhida.

2. O projecto “Línguas – caminhos para o Outro”

Um projecto de investigação-acção vive indubitavelmente da interacção com o contexto em que se desenrola e organiza-se no sentido de uma melhoria, uma vez que “aliada à prática educativa [a investigação-acção] assume-se como veículo de reflexão sobre a acção na forma como procura responder aos problemas levantados no decurso da acção, tendo como finalidade última a mudança.” (Martins, 2008: 203) Ao traçar as metas e objectivos em cada Projecto Educativo de Escola (PEE), as escolas envolvidas neste projecto *Línguas: caminhos para o Outro*, Escola Secundária de Arouca, (ESA) e Escola Secundária de José Estêvão de Aveiro (ESJE), ambas com 3.º Ciclo, enunciam reiterada e inequivocamente o seu propósito de aperfeiçoar os desempenhos e melhorar as práticas educativas, finalidade mais abrangente de mudança em que se inseriu esta intervenção partilhada, a qual exigiu a reformulação do Plano de Acção inicialmente previsto no sentido de uma maior adaptação às realidades observadas.

Enquadrando cabalmente os objectivos definidos para o projecto e enformada pelo pressuposto do professor-investigador que o modelo metodológico adoptado preconiza encontra-se ainda referenciada “como fundamental” pelos autores do PEE da ESA “a ideia de escola aprendente, inclusiva, inovadora e participativa (...) em sintonia com um conceito de educação para a mudança” e, na linha da meta maior do projecto, a sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC),

“que desenvolva o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” apostando em “incentivar pais/encarregados de educação a participar e assistir em actividades e iniciativas curriculares, extracurriculares ou outras do seu interesse, promovidas no âmbito da educação”. (PEE ESA 2008-2011: 35-37).

Tratando-se de contextos em que a presença de alunos estrangeiros é uma realidade incontornável – em 2008/2009 foram 60 o número de inscritos na ESJE, tendo sido leccionada pela primeira vez no Ensino Secundário a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) – e consubstanciando as exigências de uma Europa de fronteiras cada vez mais indefinidas e de uma política europeia da educação em que “uma gestão sábia e imaginativa da diversidade linguística pode efetivamente favorecer a integração europeia e promover o espírito de cidadania e o sentimento de pertença à União” (Maalouf, 2008: 29), pretendeu-se com este projecto valorizar a diferença, acolher a diversidade e a multiculturalidade e promover a inclusão de todos os alunos através das actividades desenvolvidas nos dois contextos.

Implicado na própria metodologia de investigação-acção da formação da oficina esteve a vertente do trabalho colaborativo. O construir e partilhar a formação permitiu criar condições de emergência de redes, estimulando o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre investigadores e professores, contribuindo para a reflexão e melhoria das práticas de educação em línguas. O recurso à investigação permite novas compreensões da acção educativa e a emergência de novas práticas, sendo fonte de saber e potenciadora da qualidade da acção educativa.

No contexto educativo actual e para fazer face aos múltiplos desafios que se colocam à educação num mundo cada vez mais multicultural, as práticas educativas isoladas dos professores e das escolas já não fazem sentido. Mesmo se a partilha exige muito tempo e a colaboração é um processo difícil no seio das escolas, concordamos que “[o] isolamento tem dois significados: quaisquer que sejam as coisas maravilhosas que os professores possam fazer, ninguém dará por elas e quaisquer que sejam as más, ninguém as corrigirá” (Fullan & Hargreaves, 2001: 29).

O processo de colaboração é importante entre colegas, entre escolas e entre instituições de diferentes níveis de ensino. A colaboração é benéfica na medida em que aumenta o sentido de eficácia dos professores e das instituições e reduz o sentimento de impotência. No entanto, este processo de colaboração não é fácil de alcançar, é complexo pois implica o envolvimento generalizado de todos os atores educativos, imbuídos de um espírito reflexivo e de partilha, o que nem sempre é fácil, mas inevitável.

O trabalho colaborativo docente perspectivado dentro da própria escola não contempla a natureza fragmentada e isolada da aprendizagem, privilegia a interacção, os contextos, a flexibilidade, a complexidade e a mudança de práticas. O trabalho colaborativo que ultrapassa os portões das próprias escolas, envolvendo instituições de

diferentes níveis de ensino, e que dá origem à criação de redes é perspectivado como um todo, como uma comunidade com objectivos bem definidos que visam a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Nesta perspectiva, a centralidade da sala de aula como espaço único de desenvolvimento da acção educativa, propicia ao isolamento, com a ajuda das novas tecnologias, dá lugar a uma visão que vai para além dos limites das escolas. É neste contexto que surgem as comunidades de prática, CoP (Wenger, 1998). Nestas comunidades, constituídas por diferentes actores educativos, criam-se parcerias e desenvolve-se um processo colaborativo que envolve professores e investigadores na construção do conhecimento educacional. Estas comunidades

mantêm uma ligação directa com as salas de aula e os laboratórios, de investigação, colocando-se, portanto, não apenas como espaços de convergência, diálogo e produção de conhecimento contextualizado com vista ao desenvolvimento dos alunos, mas também como espaços e tempos de desenvolvimento profissional de professores e investigadores” (Silva, 2010: 42).

As comunidades educativas são uma mais-valia para os seus membros e para as instituições em que elas estão inseridas, na medida em que permitem o desenvolvimento de projectos válidos, participados e inovadores, capazes de proporcionar o desenvolvimento individual e institucional.

Como podemos verificar, o imperativo de colaboração que se exige aos trabalhadores do espaço europeu e que se faz reflectir na própria didáctica e nos trabalhos que os alunos são chamados a desempenhar inclui, e não podia deixar de fora, os próprios professores e investigadores da área da Educação que são também instados a aderir ao trabalho colaborativo. Nesta linha, torna-se necessário ultrapassar barreiras e fazer uso de todas as ferramentas que estão ao nosso alcance, nomeadamente o recurso a plataformas de partilha, muitas delas criadas por comunidades de prática. Puren refere que os documentos partilhados na internet, elaborados em comum à distância, como por exemplo as *wikis* e outras plataformas colaborativas, são documentos não de comunicação recíproca, mas de acção comum (Puren, 2009).

Tomando, assim, como ponto de partida as novas tendências didácticas ancoradas em circunstâncias sociopolíticas específicas e os já esboçados fundamentos teóricos inerentes que formam o substrato do plano do projecto em questão, numa dinâmica colaborativa entre elementos pertencentes a um mesmo ou a ambos os contextos de intervenção e entre estes e a Universidade de Aveiro, foram arquitectadas para diferentes escolas, ESA e ESJE, diversas acções cujo objectivo foi a abertura de *Caminhos para o Outro*. Com esta imagem, pretendia-se implementar uma estratégia que sensibilizasse as respectivas comunidades educativas para a realidade da diversidade linguística e cultural que nos cerca, quer no microcosmo da escola – e da escola em Portugal de forma particular, para a qual se foi produzindo regulamentação vária que aponta nesse sentido, investido de maior fôlego nas recentes preocupações

com o ensino do PLNM⁵ –, quer no espaço mais vasto das nações europeias e do mundo.

O que se pretende com a “sensibilização” nas escolas (e que esteve também subjacente à estratégia delineada por este projecto) é a produção de efeitos positivos ao nível das representações e atitudes face às línguas, na medida em que estas representações têm uma função de legitimação e dignificação das mesmas, ao nível do desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva assim como de uma cultura linguística (cf. Sá, 2007: 77; Martins, 2008: 17). Acrescentam-se, ainda, desenvolvimento dos efeitos em termos de construção da própria identidade, do respeito e da aceitação do Outro (o Outro, alunos oriundos de países diferentes, o Outro, estrangeiros de passagem pela escola, o Outro visitado ou com quem se comunica à distância, o Outro implicado/invocado na aprendizagem formal de línguas) e, sobretudo, de capacidade para construir com esse Outro algo partilhado. Vem esta percepção confirmar a amplitude da SDLC, posta em destaque por Susana Sá, apoiada em Rojo:

“No nosso entender, a sensibilização à diversidade linguística e cultural não pode ser vista apenas como uma educação em línguas, tem de ser vista como um caminho para a paz, ‘un proceso de construir una respuesta a la crisis del mundo actual consciente, fundamentalmente, en una agresión del hombre contra sí mismo, contra los demás y contra la naturaleza’ (Rojo, 1995: 53). Tem de ser perspectivada como um caminho integrador da educação intercultural e da educação para a cidadania, tem de ser vista como um caminho a percorrer pela educação no sentido de alcançar um desenvolvimento sustentável.” (Sá, 2007: 91)

Impregnadas deste espírito e cientes de algumas dificuldades e constrangimentos na aplicação, pelo menos no imediato e com verdadeira repercussão escolar – para lá do que seja meramente pontual –, das abordagens plurilingues e de sensibilização à diversidade linguística e cultural em contexto de aprendizagem formal de uma dada língua estrangeira, a opção recaiu sobre os espaços extracurriculares. Estes afiguraram-se-nos como lugares privilegiados para uma forma de sensibilização complementar ao processo de aprendizagem em situação de aula – mas abrindo-lhe, eventualmente, a via – quiçá mais propícios à reflexão metalinguística e à congregação de diversas línguas, frequentemente encaradas como concorrentes rivais e não como recursos que confluem para o desenvolvimento da competência plurilingue, a que se propõe a SDLC (cf. Martins, 2008: 162) já para não dizer que se encaram como flexíveis e abertos a diferentes públicos que compõem a comunidade educativa, entre os quais os Encarregados de Educação, cujo envolvimento é fundamental na escola.

⁵ Cf. Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986 (art.3.º d),7.º f); Organização Curricular e Programas do Ensino Básico de 1991 (que enuncia os princípios a adoptar perante a multiculturalidade das escolas portuguesas); Organização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (que aborda a multiculturalidade na escola portuguesa); Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro (que refere normas para orientação da implementação, acompanhamento e avaliação de actividades curriculares específicas para a aprendizagem do Português como segunda língua); Despacho Normativo n.º 19/2008, de 19 de Março (que regulamenta a realização dos exames nacionais, entre os quais os exames de PLNM).

O desenvolvimento do projecto partiu do conhecimento da realidade linguística e cultural das escolas envolvidas através de inquérito produzido para o efeito (Anexo 1), o qual abrangeu cerca de 10% dos elementos das duas comunidades educativas (Quadro 2). Os condicionalismos de ordem temporal, por todo o processo de concepção, implementação e avaliação das actividades se confinar apenas a um ano lectivo, impediram que o inquérito por questionário se estendesse aos encarregados de educação. Lembremos que se pretendia com o projecto *Línguas: Caminhos para o Outro* conceber, implementar e avaliar estratégias de SDLC, junto de discentes, tanto do Ensino Básico como do Ensino Secundário, docentes, não docentes e encarregados de educação, no âmbito do *Clube Zoom Europa* (ESA) e do *Clube dos Cidadãos* (ESJE), potenciando ainda o impacto de projectos em curso como o Projecto *INDIE - Inclusão e Diversidade em Educação* (ESJE).

	ESA	ESJE
Inquiridos	112	101
Docentes	33	27
Não Docentes	29	17
Discentes	50	57
Sexo Feminino	74	54
Sexo Masculino	34	46
Não refere sexo	4	1

Quadro 2 – Números relativos aos respondentes ao inquérito de caracterização linguística e cultural das escolas

3. Alguns resultados

Numa análise empírica dos resultados obtidos, com a aplicação do questionário inicial de caracterização das comunidades escolares, verificou-se que a esmagadora maioria dos sujeitos considerados nas duas escolas (cerca de 95%) tinha o Português como língua materna e da análise das biografias linguísticas que procurámos identificar nos inquiridos ressalta o contacto com o Inglês e o Francês na escola e mantém-se a hegemonia do Inglês em praticamente todas as restantes situações previstas no inquérito (escolas de línguas, internet, e-mail, música, TV e cinema, livros e revistas, familiares ou amigos, instruções e rótulos, viagens e estadia prolongada num país estrangeiro). Contudo, na ESA o Francês ou o Espanhol sobrepõem-se, como línguas que se referem contactar, ao Inglês em situações de viagem, estadia prolongada num país estrangeiro e na relação com familiares e amigos. Se na escola o Francês se apresenta como língua de estudo da quase totalidade dos inquiridos, o Espanhol, seguido do Italiano, compete em termos de contactos identificados pelos indivíduos

inquiridos. Todas as outras línguas referidas no inquérito têm pouca expressividade comparativa, embora cada uma tenha sido referida por um ou outro indivíduo, numa ou noutra situação de comunicação.

Se 96% dos indivíduos inquiridos considera que é importante estudar línguas, 74% na ESA e 73% na ESJE entendem que a escola deveria oferecer maior variedade de oferta, sendo o Espanhol a língua mais desejada em qualquer uma das escolas, apesar da referência a um leque variado de hipóteses. Reveste-se de alguma relevância o facto de 76% dos docentes inquiridos na ESA se terem manifestado favoráveis à introdução de outras línguas na escola, o que denota uma abertura à diversidade em termos de oferta linguística, factor que se afigura importante num percurso conducente a uma educação plurilingue.

Na procura do conhecimento das representações que os indivíduos inquiridos detinham em relação a algumas línguas e a alguns povos falantes dessas línguas considera-se confirmada a importância da língua materna, muito provavelmente no que confere de identitário ao indivíduo e na afectividade que com ela se estabelece, pois o Português foi considerada a língua mais importante pela maioria, seguida do Inglês, Francês, Espanhol, Alemão e Italiano, tendo sido esta a ordem de preferência verificada nas duas escolas.

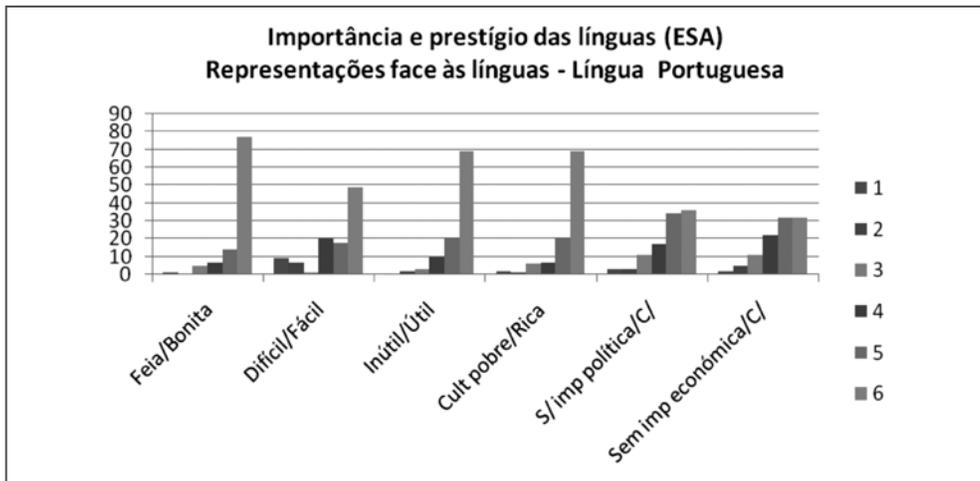


Gráfico 1- Importância atribuída à Língua Portuguesa pelos respondentes da ESA

Inquiridos quanto aos factores que conferem prestígio às línguas, os respondentes referem o número de países onde são faladas, o facto de se tratarem de veículos de comunicação internacional e o número de falantes. O facto de se tratar de uma língua associada ao mundo dos negócios e a países ricos parece ter alguma importância para um número significativo de respondentes.

De um modo geral, os dados recolhidos revelam que os inquiridos consideram o Inglês uma língua útil, bonita e com alguma importância política e económica,

tendencialmente fácil e detentora de importância cultural, económica e política. A língua francesa é mais reconhecida pela sua componente cultural, é considerada uma língua bonita e, especialmente na ESA, é-lhe reconhecida importância económica e política para além de ser tendencialmente entendida como fácil e útil. De referir que nesta escola o Francês apareceu associado a contactos com familiares e a estadia prolongada num país estrangeiro, podendo a emigração explicar esta relação mais próxima com esta língua por parte de um maior número de indivíduos.

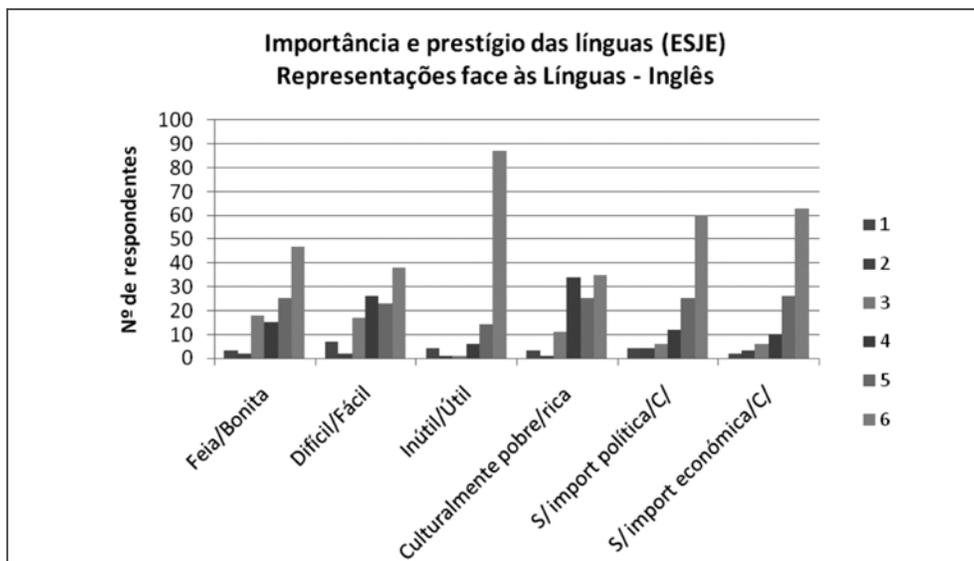


Gráfico 2 – Representações dos inquiridos da ESJE face à Língua Inglesa

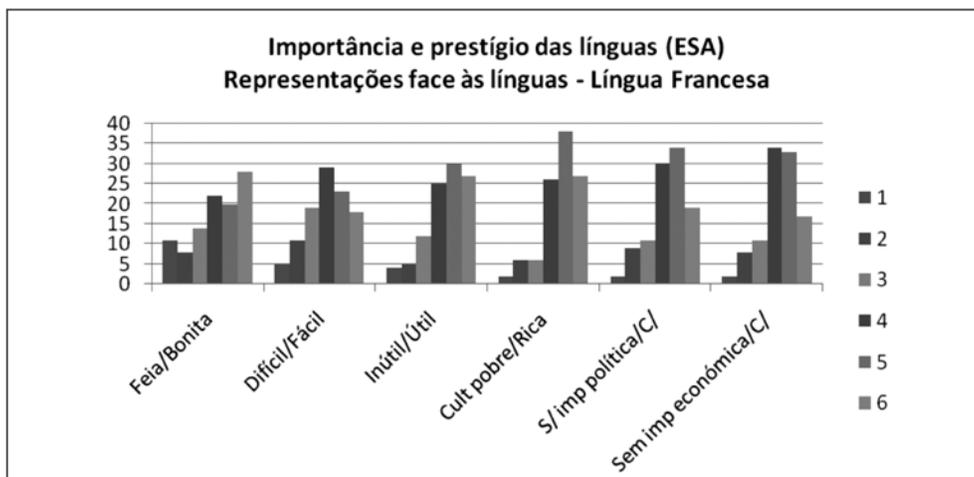


Gráfico 3 – Representações dos inquiridos da ESA face à Língua Francesa

Consideradas de forma muito positiva nas representações dos inquiridos, encontram-se a língua portuguesa e a língua espanhola, embora à primeira não se reconheça importância política ou económica de relevo. Já em relação à língua alemã, se não há clareza quanto a considerá-la feia ou bonita, não restam grandes dúvidas de que a maioria dos inquiridos a considera uma língua difícil, pouco útil, detentora de alguma riqueza cultural, mas com bastante maior importância económica e política. Essencialmente por razões de ordem afectiva, pois referem a sua beleza, os inquiridos seleccionam o Italiano como outra língua sobre a qual detêm impressão positiva.

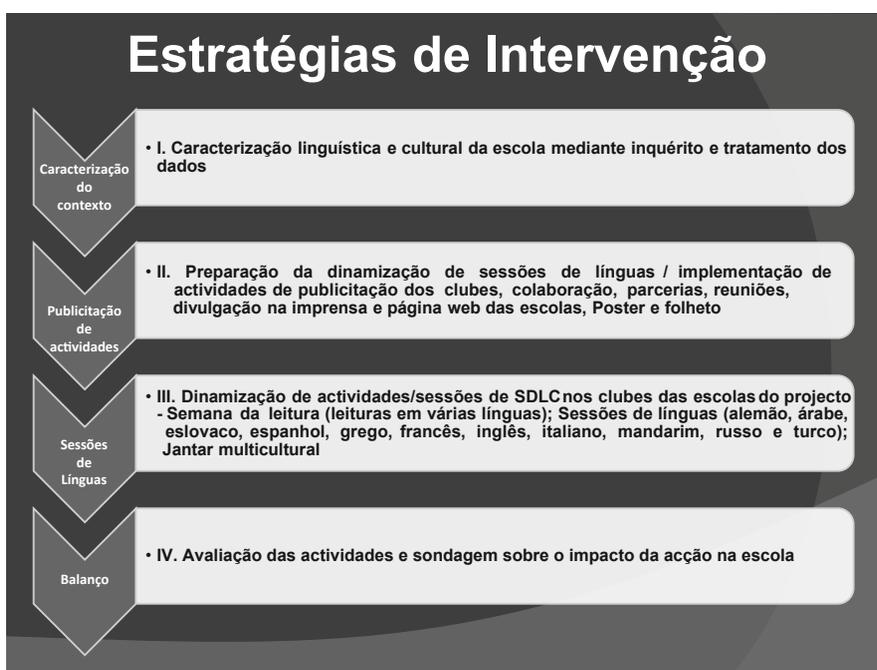
Embora se registem algumas opiniões menos favoráveis de uma percentagem não muito significativa de inquiridos que consideram os alemães como algo orgulhosos, antipáticos, feios e racistas, o mesmo se verificando em relação aos franceses e espanhóis, a grande maioria dos indivíduos manifestam opiniões positivas em relação a todos os povos considerados.

Em face dos dados, considerou-se que a hegemonia criada pelo currículo em relação ao Inglês e Francês, aliada às vontades expressas de conhecer outros idiomas - conquanto dentro de um universo limitado e expectável pela proximidade geográfica ou afectiva dos sujeitos a determinados países - justificava o trabalho de SDLC, tendo-se organizado sessões de divulgação de diversas línguas e culturas, recorrendo a professores, assistentes de língua e alunos estrangeiros para a sua dinamização. Convocados a participar através de um poster de divulgação e de um folheto informativo, alunos e outros elementos da comunidade educativa, essencialmente pais, aderiram de forma significativa, principalmente na ESA onde as inscrições ultrapassaram a centena.

A apreciação dos participantes relativamente às sessões, através de uma ficha de avaliação das sessões é muito positiva, uma vez que praticamente ninguém declara não ter gostado de alguma coisa, a não ser o reduzido número de sessões, entre uma e três por língua, dados os constrangimentos decorrentes do Plano Anual de Actividades de cada escola e da disponibilidade dos dinamizadores. Para além do contentamento em relação à forma de dinamização das sessões e ao convívio proporcionado que reuniu, no caso da ESA, em plano de igualdade, vários elementos da comunidade educativa, de diferentes faixas etárias e habilitações, o aspecto, sem dúvida mais marcante e que a esmagadora maioria dos participantes salientou, foi a possibilidade de descobrirem a língua e adquirirem conhecimentos linguísticos elementares, a par dos quais, embora em menor mas expressiva percentagem, figura a referência ao interesse e ao gosto pela descoberta de uma dimensão cultural inerente aos povos falantes das línguas em questão, reforçados pelo contacto com locutores ou artefactos, o que se inscreve na noção de que a sensibilização à diversidade linguística é indissociável da sensibilização à diversidade cultural. Ficou patente ainda a intenção e/ou vontade de aprofundar os conhecimentos sobre a língua em cujas sessões participaram assim como sobre a cultura, às vezes justificada, outras vezes não.

Adaptando às especificidades deste projecto as categorias e subcategorias de análise de Susana Pinto (2005: 102), foi possível organizar os aspectos atrás enunciados que se apresentam nos gráficos relativos aos dados obtidos nas escolas.

Do quadro abaixo – estratégias de intervenção - podemos inferir a amplitude maior do projecto, uma vez que estas sessões se destacam apenas do conjunto de iniciativas concebidas, desde a publicitação dos clubes existentes nas escolas até à divulgação do próprio projecto, passando pela dinamização de outros momentos importantes para as línguas nas escolas, como foi a semana da leitura ou a realização de um jantar multicultural com pais e alunos envolvidos no projecto INDIE (ESJE) e culminando nas actividades de avaliação do trabalho realizado junto das comunidades educativas através de sondagem respondida online (ESA) ou presencialmente (ESJE).



Quadro 3 – Estratégias de intervenção do projeto *Línguas: Caminhos para o Outro*

Ao investigar formas de SDLC, concebendo e planificando estratégias de intervenção adequadas aos contextos da ESA e da ESJE, no seio do projecto *Línguas – Caminhos para o Outro* houve necessidade de reflexão e reformulação do plano de acção inicial, ficando aquém das expectativas primeiras, que se foram afigurando irrealistas, a caracterização linguística e cultural de uma amostra mais abrangente, envolvendo também os encarregados de educação, ou a realização de sessões com frequência adequada a uma efectiva aprendizagem de outras línguas estrangeiras em contexto escolar. Da análise dos resultados do impacto do projecto nas escolas (cf.

Gráfico 4) torna-se evidente o seu carácter positivo, mas o nível da acção ficou-se pela SDLC, sem dúvida essencial, mas ainda muito distante de uma situação propiciadora à efectiva formação de indivíduos dotados de competências de comunicação intercultural, em consonância com uma verdadeira educação plurilingue.

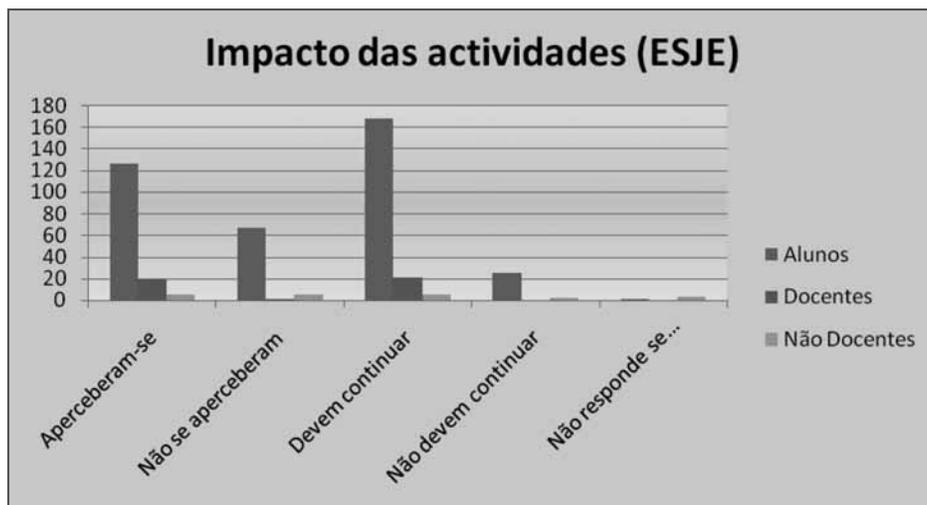


Gráfico 4 – Resultados da sondagem aplicada na ESJE

Reflexões finais

Pretendia-se com o projecto *Línguas – caminhos para o Outro* deixar sementes para a SDLC e para o plurilinguismo e, da análise dos resultados, verificáveis não no imediato, para além das apreciações muito positivas, podemos ter esperança de que se tenha despertado o interesse e a curiosidade pela aprendizagem de outras línguas e o contacto com falantes de outras línguas. Embora a realização das actividades descritas não seja condição *sine qua non* para a promoção e a adesão a outras em torno das línguas que, com alguma frequência, vão tendo lugar nas escolas, talvez não tenha sido por acaso, e sobre isso se deva reflectir, que, aquando da comemoração do Dia Europeu das Línguas em 2009 na ESA, os alunos se tenham disposto a declamar, perante uma audiência de colegas e professores, poemas nas línguas de que esses mesmos alunos tinham tido sessões no ano anterior. Talvez a adesão significativa, no ano lectivo seguinte, a sessões de Checo a cargo da Assistente de Línguas de Francês, de nacionalidade checa, possa ser interpretada como uma vontade de repetir uma experiência gratificante. Talvez tenha algum significado a participação voluntária de vários alunos da mesma escola – também eles, na maioria, frequentadores das ditas sessões ou membros do clube europeu – num concurso promovido por uma escola da Roménia, em associação com entidades locais desse país, que valeu o terceiro lugar à ESA e que veio prolongar um trabalho de colaboração com aquele

estabelecimento de ensino encetado ao longo do ano transacto, no âmbito de algumas turmas de Francês, de onde saíram os restantes participantes, a pretexto do qual já se haviam estabelecido alguns contactos via e-mail entre alunos e professores e se tinha contactado com a língua romena. A um outro nível, a proposta de acolhimento na escola de um grupo de jovens estrangeiros, inseridos num projecto de voluntariado, «Juventude em Acção», um programa da União Europeia para jovens com o objectivo de estimular o sentido activo de cidadania europeia, a solidariedade e tolerância entre os jovens europeus e o seu envolvimento na construção do futuro da União Europeia, foi recebida com entusiasmo pelas estruturas da ESA que perspectivou possíveis colaborações, na continuidade da experiência de SDLC anterior. O programa promove a mobilidade dentro e fora das fronteiras europeias, a educação não formal, o diálogo intercultural e encoraja a inclusão de todos os jovens, independentemente da sua origem educacional, social ou cultural⁶.

Também na ESJE a par de actividades desenvolvidas com alunos estrangeiros, essencialmente no seio das suas ou de outras turmas, para divulgação dos seus países e culturas, a Sessão *Abordagens Integradas das Línguas – Caminhos para o Plurilinguismo*, orientadas por três das formadoras da oficina de formação em que nasceu este projecto teve como objectivo sensibilizar e informar os professores de línguas para as temáticas da SDLC e para uma didáctica do plurilinguismo.

Outras linhas de reflexão prendem-se com as dificuldades de corresponder à tão aclamada colaboração que não se compraz com o ritmo e a exigência que avassalam a vida profissional e pessoal dos profissionais de educação para quem os espaços extracurriculares deixam invariavelmente o gosto amargo do trabalho pouco criativo e mais rotineiro pela limitação de espaços e materiais e pela escassez de tempo, que não raramente surge desfasado nos horários dos vários professores que supostamente deveriam trabalhar em equipa. Talvez por se reclamar uma maior dignificação dos espaços extracurriculares é que estejam a ser criadas duas salas/oficinas de línguas na ESJE (com abertura a outras línguas que não as tradicionalmente inscritas no currículo) e contempladas nas futuras obras da ESA salas para clubes, onde projectos de SDLC terão decerto o seu lugar, numa vertente interdisciplinar e/ou transdisciplinar, uma vez que se crê que este tipo de actividades não se deve confinar à sala de aula de línguas.

Apesar dos constrangimentos atrás enunciados, reconhecidamente impeditivos do desenvolvimento de um trabalho de maior amplitude, os resultados obtidos no âmbito do projecto *Línguas – Caminhos para o Outro* parecem tornar evidente que sensibilizar para a diversidade linguística e cultural é uma possibilidade que, a avaliar por algumas das iniciativas posteriores acima enunciadas, produz algumas sementes

⁶ Para alunos que com eles contactaram, a experiência foi muito interessante e já não se tratava de uma primeira experiência, uma vez que a escola já se envolve há alguns anos em programas de mobilidade ao abrigo de programas *Comenius*.

de mudança. Neste terreno, em que se joga a tensão entre uma didáctica específica e uma didáctica do plurilinguismo, em que as hesitações e os questionamentos são recorrentes, o projecto descrito é, antes de mais, testemunho de uma didáctica das línguas *em construção* que reclama espaços de discussão colaborativa e aspira a ser encarado como exemplo de uma boa prática. Sendo este o caminho, para que se possam explorar e pôr no terreno tantas das possibilidades que estas novas abordagens oferecem, urge criar condições para que elas possam ser calmamente e conscientemente implementadas e daí resultem frutos.

1954	Convenção Cultural Europeia (importante instrumento de promoção cultural e da aprendizagem das línguas na Europa). http://www.conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/018.htm
1990	Programa LINGUA (recursos para a aprendizagem de línguas) Euro Languages Net - http://www.euro-languages.net/portugal/ GALANET- http://www.galanet.be Galatea- http://www.generation5.fr/catalog/galatea_portugais.asp LINC- http://webhost.ua.ac.be/linc/ ONENESS - http://www.oneness.vu.lt/ Português (inter)Acção - http://www.univ-ab.pt/PINTAC/
1995	<i>The White Book on Education and Training: Teaching and Learning Towards the Learning Society</i> (COM(95) 590).
1996	<i>Declaração Universal dos Direitos Linguísticos</i> (Conferência Mundial dos Direitos Linguísticos). http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf
1998	Lingu@net Europa (Centro multilíngue para a aprendizagem de línguas – recursos on-line). http://www.linguanet-europa.org/plus/en/home.jsp
1999	<i>L'istruzione interculturale nell'Unione Europea. Attività locali, regionali e interrregionali. Esempi di buona pratica</i> da Unione Europea, Comitato delle Regioni.
1991	Criação do Selo Europeu das Línguas da UE (prémio para iniciativas inovadoras no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na UE).
2000	<i>Portefólio Europeu de Línguas</i> . http://www.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/PELinguas.aspx
2001	<i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação</i> (QECR) do Conselho da Europa, no âmbito do Projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural” (1998). (Trata-se de um instrumento de harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na Europa e que encara o plurilinguismo como resposta à diversidade linguística e cultural da Europa).
2001	<i>Ano Europeu das Línguas</i> , declarado pela Comissão Europeia e pelo Conselho da Europa, data a partir da qual se celebra anualmente, no dia 26 de Setembro, o <i>Dia Europeu das Línguas</i> .
2002	<i>Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Barcelona</i> . (Nelas se defende o ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras desde a mais tenra idade e a adopção de um indicador de conhecimentos linguísticos pelos Chefes de Estado e de Governo para a melhoria da aprendizagem das habilitações básicas (parte I, §44, p. 19). http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/pm/LegCE/Conselho%20Europeu%20Barcelona%2015_16-03-2002.pdf
2002	<i>Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural</i> (31.ª Conferência da Unesco).
2003	<i>Berlin Communiqué - Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education</i> , no âmbito do Processo de Bolonha (a propósito dos estudos no estrangeiro e da oferta de programas de língua).
2003	Comunicação da Comissão - <i>Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística: um Plano de Ação 2004 – 2006</i> COM(2003)449 final http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:PT:PDF
2004	<i>Perfil Europeu para a Formação de Professores de Línguas - um Quadro de Referência</i> . http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc56_pt.htm

2004	<i>ENLU - European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates (Nancy Declaration: Multilingual Universities for a multilingual Europe open to the world)</i> (Cria a agenda de “línguas para todos”, apontando como instrumentos políticas e planos linguísticos institucionais, a utilização do ensino à distância e do <i>e-learning</i> , a utilização de <i>línguas estrangeiras</i>). http://web.fu-berlin.de/enlu/
2005	Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - <i>Um Novo Quadro Estratégico para o Multilinguismo</i> (Apresenta uma política orientada para encorajar a aprendizagem de línguas, para promover uma economia multilingue e garantir a todos os cidadãos o acesso à legislação e informação sobre a UE nas suas próprias línguas). http://eur-lex.europa.eu/pt/dossier/dossier_11.htm
2005	Criação do Observatório Europeu para o Plurilinguismo http://www.observatoireplurilinguisme.eu/
2005	<i>Carta Europeia para o Plurilinguismo – Conselho da Europa</i> . http://europe-avenir.com/Charteplurilinguismefv2.12.pdf
2006	Declaração de Glasgow - <i>European University Association (EUA)</i> (Reforça a dimensão europeia do ensino superior europeu através do «desenvolvimento de competências multilingues e interculturais») http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf
2007	Nomeação de um alto responsável na UE para a pasta do multilinguismo: Leonard Orban.
2008	Ano Europeu do Diálogo Intercultural. Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural – <i>“Viver juntos em Igual Dignidade”</i> (Conjunto de recomendações sobre políticas e boas práticas no sentido de garantir a valorização da diversidade cultural). http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf
2008	Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - <i>Multilinguismo: uma Mais-Valia para a Europa e um Compromisso Comum</i> . http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117E:0059:0064:PT:PDF
2008	<i>Um Desafio Salutar: como a Multiplicidade de Línguas Poderia Consolidar a Europa –</i> Propostas do Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural - <i>Proposta de lançamento pela EU de uma “língua pessoal adoptiva”</i> a ser entendida pelos europeus como “uma língua distintiva, diferente da sua língua identitária, e diferente também da sua língua de comunicação internacional”. http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_pt.pdf
2009	<i>Resolução do Parlamento Europeu, de 24 de Março de 2009, sobre o multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum</i> (2008/2225(INI)) http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117E...

Anexo – Quadro 1 – Iniciativas de política linguística europeia

“Da minha língua vê-se o mar. E das outras?” Representações de alunos face à língua materna e ao inglês língua estrangeira

Maria Helena Araújo e Sá | Universidade de Aveiro/ CIDTFF

Susana Pinto | CIDTFF/Universidade de Aveiro

Ana Paula Ramos | Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Comes, Ílhavo

Susana Senos | Escola Secundária Marques de Castilho, Águeda

Ana Raquel Simões | CIDTFF/Universidade de Aveiro

Resumo

Este estudo parte do pressuposto, sustentado na investigação recente em Didáctica de Línguas, de que as representações das línguas desempenham um papel central no processo de ensino/aprendizagem, na vontade e disponibilidade do sujeito para a relação com o Outro e no processo de afirmação e (re)construção de identidades. Com o intuito de identificar as representações de alunos face à sua Língua Materna (LM) e à primeira língua estrangeira estudada, inglês (ILE), desenvolveu-se o projecto de intervenção “Da minha língua vê-se o mar. E das outras?”¹. Este projecto decorreu no ano lectivo de 2008/09, numa turma do 7.º ano de escolaridade da Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes e numa turma de 11.º ano da Escola Secundária Homem Cristo e foi implementado em duas fases: a primeira, de análise de textos de autores de língua portuguesa suscitadores de reflexão sobre a relação sujeito/língua/cultura; a segunda fase da intervenção visava a construção, pelos alunos, de textos de apresentação da LM e do ILE.

Aos dados recolhidos, e para identificação e compreensão das representações dos alunos, foram aplicadas as categorias de análise definidas por Pinto (2005). Os resultados permitem-nos concluir que as representações dos alunos acerca do PLM e do ILE são diferenciadas e que, apesar da predominância de uma representação fortemente escolarizada das duas línguas, ocorre uma aproximação progressiva a estas línguas, fruto de uma consciência crescente das relações que a língua estabelece com a história, a cultura e a construção identitária dos indivíduos, dos povos e das suas relações.

Palavras-chave: didáctica de línguas, representações das línguas, relação sujeito-língua.

Introdução

*Da minha língua vê-se o mar,
Da minha língua ouve-se o seu rumor,
Como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto ...*
Vergílio Ferreira

¹ Este projecto foi desenvolvido pelas professoras do 3.º Ciclo do Ensino Secundário, Ana Paula Ramos, Helena Aleluia, Margarida Botelho e Susana Senos, a frequentar a Oficina de Formação *Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* (n.º CCPFC/ACC-54448/08), surgida no quadro do Projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, financiado pela FCT (PTDC/CED/68813/2006 e FCOMP-01-0124-FEDER-007106).

Nas palavras de Vergílio Ferreira, podemos compreender como a(s) língua(s) desempenha(m) um papel essencial na vida dos sujeitos e das comunidades, assumindo-se como o espaço de onde cada indivíduo constrói o seu lugar no mundo e de onde vê, ouve e percebe os mundos e as vozes dos outros. Numa sociedade cada vez mais marcada pela diversidade, as vozes que se ouvem são também elas cada vez mais múltiplas e diversificadas. Nem todas estas vozes/línguas, contudo, são reconhecidas, respeitadas ou valorizadas da mesma forma, e ao silêncio que a algumas é imposto, por razões de vária ordem, é também o silêncio imposto àqueles que as dizem, nelas se dizendo. Caberá à escola, neste âmbito, desenvolver um trabalho de consciencialização acerca da representação que cada um tem da(s) língua(s), próprias e alheias, reflectindo sobre a relação que estabelece com ela(s) e com os modos como essa relação se vai construindo. Mia Couto afirmava que “*A minha pátria é a MINHA língua portuguesa*”, destacando a individualidade de cada sujeito e o carácter único que este atribui às línguas na sua vivência individual e em sociedade.

Compreendendo a importância que as representações sobre as línguas assumem, desenvolvemos o projecto “Da minha língua vê-se o mar. E das outras?”, que pretendeu não só identificar as representações de dois grupos de alunos, do 7.º e do 11.º ano de escolaridade, face à sua LM e ao ILE, como também promover a consciencialização destes mesmos alunos relativamente às representações (suas e dos outros) das línguas e das culturas e, conseqüentemente, promover a reflexão acerca das origens de tais representações e do papel que as línguas desempenham na vida dos sujeitos.

Neste texto apresentaremos os pressupostos que nortearam o estudo, centrando-nos no conceito de “representação” e sua apropriação pela Didáctica de Línguas (DL). De seguida, descreveremos o referido projecto, nomeadamente os processos metodológicos que o orientaram, para depois apresentarmos e discutirmos os principais resultados alcançados. A discussão final dos resultados possibilitará uma reflexão sobre as potencialidades de um trabalho escolar sobre as representações dos alunos acerca das línguas.

1. O conceito de “representação” e sua propriedade em Didáctica de Línguas

O conceito de “representação” tem adquirido uma crescente importância no discurso e na investigação em DL, facto corroborado por Moore: “*La notion de représentation est aujourd’hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l’acquisition des langues*” (2001: 9). Uma aproximação ao conceito e ao lugar que ocupa no âmbito da DL revela que se trata de um conceito “*imigrante*” (porque provém de outros lugares, em particular da Psicologia Social, através do conceito de ‘representação social’); – *nómada* (porque se move actualmente,

adoptando diferentes designações, nas esferas de diversos campos de estudo das ciências humanas – antropologia, filosofia, linguística, psicologia social, sociologia, sociolinguística e, mais recentemente, DL); – *carrefour* (porque, decorrente das primeiras características, nele se cruzam múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas)” (Araújo e Sá & Pinto, 2006: 228).

É no cruzar dessas diferentes perspectivas que vários investigadores têm procurado questionar e definir o conceito no âmbito da DL (para uma síntese, ver Pinto, 2005; Araújo e Sá, 2006). Segundo Zarate (1993), o conceito de representação aponta para uma realidade socialmente construída, que se traduz na capacidade de os sujeitos generalizarem os fenómenos sociais e os transformarem em esquemas cognitivos, tornando, assim, o mundo mais facilmente cognoscível e explicável, assumindo portanto um papel interpretativo e accional. Castellotti, Coste & Moore (2001) falam dos processos dinâmicos, evolutivos, criados por indivíduos e grupos, de acordo com as suas histórias próprias e experiências de vida, observáveis no discurso, no que denominam de *constructo* social colectivo. É, então, no interior da interacção que se desenvolvem, negociam e se testam os saberes linguísticos e extra-linguísticos e que emergem os traços discursivos das representações (cf. De Pietro & Müller, 1997; Berthoud, 2001; Cavalli *et al.*, 2001; Melo, 2006; Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2010; Vasseur, 2001).

Para além da emergência dos traços discursivos das representações na interacção, acredita-se que as representações dos sujeitos (relativas à aprendizagem, ao povo, ao país, ao estatuto das línguas...) influenciam as suas atitudes para com essas línguas/culturas e os povos que as falam. Desta forma, as representações poderão influenciar o processo de ensino-aprendizagem (nomeadamente a forma mais ou menos motivadora como é encarado, as estratégias de aprendizagem desenvolvidas, a escolha das línguas a aprender, a imagem de auto-competência nessas línguas, cf. Pétillon, 1997; Roualt, 2001; Simões, 2006; Araújo e Sá & Schmidt, 2008) e o comportamento dos sujeitos nas situações de comunicação intercultural. Assim, e uma vez que são potenciadoras da construção da relação afectiva com o Outro, as representações dos sujeitos podem, de forma consciente ou inconsciente, funcionar como forças de exclusão ou, num movimento inverso, como forças de inclusão (cf. Moore, 2001; Tessoneau, 2000; Müller, 1997).

Tendo em conta este enquadramento, a DL assumiu o conceito como central no processo de ensino-aprendizagem, o que ecoa nas palavras de Michael Develay: “comprendre les représentations de l’élève, c’est comprendre son rapport au monde” (1992:78), ou nas fundamentações próximas para o desenvolvimento, em Portugal, do projecto “Imagens das Línguas na comunicação intercultural” (Araújo e Sá, 2006; os processos e resultados deste projecto encontram-se publicados em Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007). É tendo em conta a influência que as representações podem desempenhar na acção dos sujeitos em diferentes contextos que a política linguística europeia, no âmbito da valorização da diversidade linguístico-cultural, tem colocado

em local de destaque a sua diagnose e compreensão. Esta política assenta numa perspectiva de valorização e salvaguarda da diversidade linguístico-cultural que se mostra particularmente determinante num tempo e espaços em que se intensificam as relações humanas, reforçadas por compromissos políticos que visam, entre outros aspectos, a construção de uma identidade europeia e de uma cidadania democrática onde as línguas assumem um papel central (cf. Comissão Europeia, 2008).

Torna-se, então, imperativo que os diferentes actores educativos, nomeadamente os professores, tomem conhecimento das representações dos seus alunos e as levem em linha de conta na planificação de estratégias em sala de aula, assumindo que o espaço da aula é um local privilegiado onde essas representações circulam e podem, por isso, ser (re)construídas e negociadas.

2. O estudo

2.1. Contextualização e desenho metodológico

Partindo do pressuposto de que, ao longo das histórias de vida, os sujeitos vão (re) construindo representações das línguas e culturas que podem condicionar as suas atitudes e comportamentos, e de que a sala de aula deve assumir-se como um espaço promotor da consciencialização e (re)construção dessas representações, concebemos o projecto “Da minha língua vê-se o mar. E das outras?”. Pretendíamos, assim, promover a consciencialização dos alunos relativamente às representações das línguas e culturas (suas e dos outros), incentivando processos de reflexão conducentes ao desenvolvimento dessas representações no sentido de uma maior sensibilização à diversidade linguístico-cultural. Em termos investigativos, traçámos os seguintes objectivos: i) identificar representações da LM e da LE em estudo (Inglês) em diferentes níveis de ensino-aprendizagem (7.º e 11.º anos); ii) compreender de que forma estas representações se vão modificando ao longo do percurso escolar e iii) confrontar as representações dos sujeitos face à LM com as suas representações face à LE.

Deste modo, concebemos um projecto que foi implementado na Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes de Ílhavo (com uma turma do 7.º ano) e na Escola Secundária Homem Cristo de Aveiro (com uma turma do 11.º ano). A turma do 7.º ano integrava vinte e cinco alunos, dos quais treze raparigas e doze rapazes, com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos de idade. A turma do 11.º ano era constituída por vinte e três alunos, catorze raparigas e nove rapazes, com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos de idade.

O projecto foi implementado em duas fases, que passamos a descrever. Na primeira, propusemos às duas turmas a análise de textos de autores de língua portuguesa, a que chamámos “textos namoradeiros” que, pelas suas características sedutoras de apresentação da língua, poderiam suscitar reflexões sobre a relação sujeito/língua/

cultura e funcionar como motivação e estímulo para a escrita. Apresentamos abaixo, para exemplificação, alguns extractos dos textos trabalhados com os alunos:

“Da minha língua vê-se o mar. Na minha língua ouve-se o seu rumor como na de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto.” (Vergílio Ferreira, 1991)

“Gosto de ouvir o português do Brasil
Onde as palavras recuperam a sua substância total
Concretas como frutos nítidos como pássaros
Gosto de ouvir a palavra com as suas sílabas todas
Sem perder sequer um quinto de vogal
Quando Helena Lanari dizia ‘o coqueiro’
O coqueiro ficava muito mais vegetal.”
(Sophia de Mello Breyner Andresen, 1995)

“Na língua do nosso lugar não há palavra exacta para dizer pescar. Diz-se ‘matar o peixe’. Não há palavra própria para dizer barco. E oceano se diz assim: ‘o lugar grande’. Somos gente da terra, o mar é recente.” (Mia Couto, 2000)

“As palavras são boas. As palavras são más. As palavras ofendem. As palavras pedem desculpa. As palavras queimam. As palavras acariciam. As palavras são dadas, trocadas, oferecidas, vendidas e inventadas. As palavras estão ausentes. Algumas palavras sugam-nos, não nos largam: são como carraças, vêm nos livros, nos jornais, nos slogans publicitários, nas legendas dos filmes, nas cartas e nos cartazes. As palavras aconselham, sugerem, insinuam, ordenam, impõem, segregam, eliminam. São melífluas ou azedas.” (José Saramago, 1999).

A análise destes textos foi realizada com base num documento-guião para que as questões orientadoras fossem semelhantes nas duas turmas. As reflexões efectuadas oralmente nas aulas de abordagem destes textos foram estabilizadas num documento redigido individualmente pelos alunos e no qual responderam a três questões: i) *Escreve o que aprendeste na aula de hoje.* ii) *Diz se a aula foi importante para ti e porquê.* iii) *Dos textos analisados, diz de qual gostaste mais e porquê.*

Ainda que não tenhamos analisado a fundo estes dados, pudemos verificar que, em ambas as turmas, a leitura e análise dos textos conduziram os alunos a um questionamento não só da sua própria língua, mas também do papel que a(s) língua(s) desempenham na forma de estar do indivíduo e na sua percepção do mundo e, consequentemente, do Outro.

A segunda fase do plano de intervenção visava a construção de textos de apresentação do PLM e do ILE. Este processo compreendeu três momentos, de acordo com as seguintes modalidades de trabalho: texto redigido individualmente, distribuição dos textos produzidos pelos alunos (dentro de cada turma) para comentário (*critical friend*), texto final construído em pequeno grupo (3/4 alunos). Deste modo, pretendia-se que, num primeiro momento, as professoras solicitassem aos alunos a realização de uma produção escrita a partir da instrução *Imagina que tinhas de apresentar a língua portuguesa/ língua inglesa a alguém que nunca tivesse*

contactado com ela. O que lhe dirias e porquê, e que, num segundo momento, se verificasse a socialização dos textos produzidos e fossem comentados pelos alunos das turmas. Finalmente, num terceiro momento, em pequeno grupo, seria construído um texto final que decidimos constituir como o conjunto de documentos a ter em conta para serem submetidos a procedimentos de análise de conteúdo, a saber:

	Textos redigidos em grupo – PLM	Textos redigidos em grupo – ILE
7.º ano	5	4
11.º ano	5	6

Quadro 1 – Dados analisados

A estes dados, e para identificação e compreensão das representações dos alunos, foram aplicadas as categorias de análise definidas por Pinto (2005), ilustradas no quadro abaixo:

Categorias	Descritores
C1. Língua como objecto de ensino-aprendizagem	C1.1. Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso C1.2. Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE C1.3. Auto-regulação do processo de aprendizagem C1.4. Auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos C1.5. Experiências de aprendizagem C1.6. Conhecimentos declarativos sobre a língua
C2. Língua como objecto afectivo	C2.1. Relação afectiva aluno/língua/cultura C2.2. Imagem sonora da LE
C3. Língua como objecto de poder	C3.1. Poder sócio-cultural C3.2. Poder económico-profissional
C4. Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	C4.1. Relação língua/história de um povo/cultura C4.2. Condição para a construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença
C5. Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais	C5.1. Comunicação e socialização com o Outro C5.2. Internacionalização da língua

Quadro 2 – Categorias para tratamento das imagens das línguas (Pinto, 2005: 102)

2.2. Análise e discussão dos dados

Uma primeira análise dos textos redigidos em grupo acerca da PLM e do ILE permite-nos concluir que os alunos do 7.º e do 11.º ano possuem representações

diferenciadas sobre a língua materna e a língua estrangeira em estudo, conforme se pode constatar pelo gráfico abaixo.

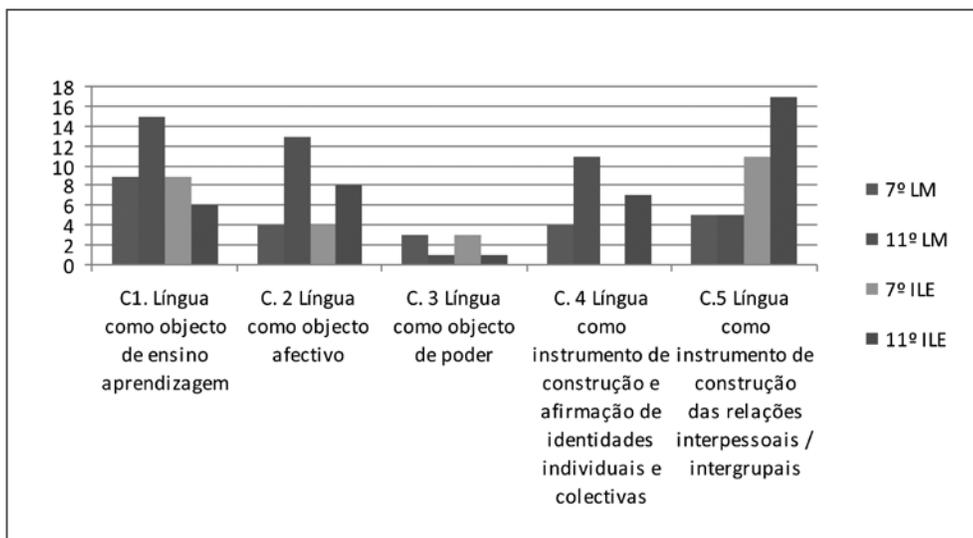


Gráfico 1 – Representações sobre a LM e o ILE

Relativamente ao ILE, os alunos de ambos os anos de escolaridade parecem entender esta língua essencialmente enquanto *instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais*, com especial incidência na internacionalização: “É a língua mais falada em todo o mundo” (7.º ano); “O inglês é a porta para o mundo” (11.º ano).

Os alunos do 7.º ano demonstram representações relacionadas com a aprendizagem formal da língua, essencialmente no que concerne à *facilidade/dificuldade* deste processo: “É muito vasta e um pouco difícil” (7.º ano). Já os alunos do 11.º ano percebem-na, de seguida, como *objecto afectivo*, com o qual estabelecem relações emocionais de proximidade: “Está nas relações amorosas, quem nunca disse ‘I love you?’”. Constatamos, nos nossos resultados, que quanto mais elevado for o nível de escolaridade dos alunos mais frequentemente manifestam expressões afectivas em relação à língua estrangeira em estudo.

Nesta análise relativamente ao ILE, de realçar ainda que os alunos do 7.º ano não o percebem como *instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas*, o que se poderá justificar pela sua faixa etária e respectivo desenvolvimento sócio-cognitivo. Já os alunos do 11.º ano estabelecem uma clara relação entre a língua e a história do povo, mostrando compreendê-la também enquanto manifestação cultural através da qual se caracteriza uma nação: “É uma língua de batalhas, conquistas e cheia de histórias incríveis e mágicas”.

Como se pode verificar pelo gráfico acima, o ILE não surge destacadamente enquanto *objecto de poder* aos olhos dos nossos sujeitos, embora esta percepção seja mais proeminente no discurso dos alunos do 7.º ano.

Quanto ao PLM, destacamos o facto de os dois grupos de alunos o perceberem, primordialmente, enquanto *objecto de ensino-aprendizagem*, o que traduz o peso das representações escolarizadas das línguas, mesmo no caso da LM. Assim, referem-se frequentemente às dificuldades de aprendizagem da língua, embora nunca as especificando concretamente: “É uma língua difícil” (7.º ano); ... “uma língua difícil de se aprender” (11.º ano). De salientar que as dificuldades de aprendizagem sentidas por alunos do 7.º ano os levam a proceder a uma *auto-regulação do seu processo de aprendizagem* nomeadamente realçando estratégias de aprendizagem mobilizadas: “Para treinar a língua portuguesa é preciso ler e escrever”. Já os alunos do 11.º ano estabelecem relações entre o PLM e outras línguas, particularmente relações no que concerne às semelhanças tipológicas: “Já ouviste o espanhol? É ligeiramente parecido.”

Seguidamente, verificamos que os alunos do 7.º ano percebem a sua LM como *instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais*, principalmente no que toca à sua importância para comunicar e socializar com os outros: “Serve para facilitar a comunicação, para socializar e facilitar a vida”. No que concerne aos alunos do 11.º ano sobressai, de seguida, a representação da língua enquanto *objecto afectivo*, com destaque para ocorrências em que enfatizam a sua beleza (“Língua única e bonita”) e sonoridade (“O português tem uma sonoridade muito bonita”). Embora com menor número de ocorrências, os alunos do 7.º ano também estabelecem relações de carácter afectivo e vincutivo com a língua materna: “... sem ela não seríamos felizes”.

Em terceiro lugar, e para os dois grupos de alunos, surge a representação do PLM enquanto *instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas*, destacadamente mais evidente nos alunos do 11.º ano. Em ambos os grupos, sobressai a relação que os alunos estabelecem entre a língua e a história da nação/povo: “Língua com sabor a mar e cheia de aventuras e conquistas” (11.º ano); “Cresceu com o país e ganhou feitiços de som em Angola, Moçambique e no Brasil” (7.º ano).

Tal como aconteceu com o ILE, a representação do PLM enquanto *objecto conferidor de poder* parece não povoar os imaginários linguísticos dos sujeitos em análise.

A nossa análise permite-nos concluir, antes de mais, que ambos os grupos de alunos evidenciam uma percepção fortemente escolarizada da língua materna que é entendida, primordialmente, enquanto *objecto* que se aprende em contexto formal, o que vai ao encontro das conclusões de outros estudos, tal como o de Simões (2006). Concordamos com Pinto (2005) quando refere que “A relevância adquirida por este tipo de imagem não é de todo surpreendente, uma vez que as línguas [também] são

objectos de aquisição formal, com os quais os sujeitos contactam, essencialmente, na escola, na universidade, reflectindo, por isso, uma metalinguagem escolar” (2005: 190). Apesar desta enraizada percepção do PLM enquanto objecto de apropriação em situação escolar, constatamos que as representações relativamente a ela são mais diversificadas, apontando para relações de crescente complexidade e intimidade. Assim, podemos constatar que os alunos do 7.º ano mostram possuir dela uma visão mais pragmática (língua como veículo de comunicação) e que os alunos do 11.º ano revelam uma consciência mais apurada da relação língua/história/cultura, estabelecendo com ela relações de afectividade mais fortes e valorizando-a no seu papel de construção de identidades individuais e colectivas (cf. Feytor Pinto, 1998; Araújo e Sá, 2006).

Que o ILE seja primordialmente percebido pelos dois grupos de alunos enquanto *instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais* é um resultado que também não nos surpreende. De facto, os sujeitos sublinham e valorizam o seu carácter veicular, o que conduz à construção de uma representação da língua desligada de referências culturais (essencialmente no 7.º ano). Este resultado é corroborado por outros estudos que evidenciam representações da língua inglesa relacionadas com o seu grau de internacionalização, o que a torna uma importante ferramenta na comunicação globalizada (cf. Giota, 1995; Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2005). Um outro aspecto a realçar relaciona-se com o facto de o ILE passar de um objecto de ensino-aprendizagem no 7.º ano para um objecto afectivo no 11.º ano, o que nos leva a avistar a existência de uma articulação entre um crescente contacto com a língua e a representação desta enquanto objecto simbólico/estético.

3. Considerações finais

As conclusões a que chegámos chamam a atenção para o facto de a escola não dever ignorar a forma como os alunos percebem e se relacionam com as línguas, tornando-se necessário expor as causas que as transformam em *objectos de ensino-aprendizagem* (PLM) ou em *instrumentos de construção das relações interpessoais/intergrupais* (ILE) e expor os efeitos que a construção de tais representações pode ter.

A representação do PLM enquanto, primordialmente, objecto de aquisição formal leva-nos a concluir que o seu processo de ensino-aprendizagem se centrará, maioritariamente, no desenvolvimento de competências linguísticas e metalinguísticas. Já no caso do ILE, a preponderância da percepção da língua enquanto importante ferramenta de comunicação, praticamente desligada de referências culturais, relacionar-se-á com o estatuto internacional que esta língua tem vindo a adquirir nos diferentes contextos do quotidiano, o que reforça o carácter *performativo* da sua aprendizagem.

Evidentemente que estas representações relativas ao PLM e ao ILE não são, de

todo, negativas. Consideramos que se constituem enquanto formas de aproximação às línguas e culturas e, por conseguinte, àqueles que as falam. Ainda assim, não podemos deixar de sublinhar o interesse que adquire a valorização, pela escola e pela sociedade em geral, das línguas enquanto objectos “que oferecem todo um conjunto de possibilidades ao nível do entendimento interpessoal, e que, por isso, enriquecem a vida dos sujeitos” (Pinto, 2005: 193). Foi com este entendimento e com base neste pressuposto que empreendemos a intervenção que deu origem ao estudo aqui apresentado.

De sublinhar que a intervenção desenvolvida se mostrou relevante e motivadora para os alunos, levando-os a reflectir sobre questões que “não pensariam debater na aula, nem fora dela” (aluno de 11.º ano), entre as quais se destaca o papel das línguas na relação com o Outro e a relação língua/cultura. Consideramos que este *feedback* dos alunos, juntamente com os resultados obtidos, sublinham a necessidade de desenvolvimento de estratégias em sala de aula que permitam promover nos aprendentes uma consciência da sua relação com as línguas e atitudes positivas perante a diversidade linguístico-cultural.

Deste modo, consideramos que os resultados obtidos neste projecto ressaltam a importância de realizar um trabalho escolar sobre as representações dos alunos acerca das línguas, nomeadamente, a necessidade de uma maior consciencialização das funções que estas desempenham nas vidas dos sujeitos, num entendimento pleno e holístico do seu papel na vivência e (re)construção individual, social, histórica, política e cultural dos seus locutores. Também a disponibilização de situações que levem os alunos, desde o início da escolaridade, a contactar com diferentes línguas e culturas e a vivenciar práticas comunicativas diversas será facilitadora do desenvolvimento das suas competências plurilingues e da capacidade para valorizarem a diversidade e o contacto intercultural. O desenvolvimento da capacidade dos alunos para observar e reflectir sobre as línguas e para questionar o mundo diverso que elas representam pode ser, pois, uma das finalidades do trabalho na área da educação em línguas (e não só). Este é um princípio sublinhado por Andrade, Araújo e Sá & Moreira (2007: 20) que consideram ser essencial “Privilegiar a capacidade de observar e questionar as línguas, suas funções e estatutos para intervir nos ecossistemas linguísticos e culturais em que os indivíduos se movimentam”.

O facto de os alunos do 7.º ano terem uma menor percepção da língua como factor de construção identitária e de a verem enquanto veículo de comunicação demonstra a necessidade de trabalhar estas temáticas desde os primeiros anos de escolaridade, quer em LM quer em línguas estrangeiras. Aliás, a não valorização dos conhecimentos linguísticos e culturais adquiridos fora da escola perpetua as representações das línguas enquanto meras disciplinas escolares, o que pode evidenciar a necessidade de reflectir sobre a forma como as línguas e culturas são (ou não) integradas no currículo (formal e não formal) e as implicações de tal abordagem curricular.

Os resultados obtidos com o trabalho desenvolvido com os dois grupos de alunos ajudam-nos a compreender a importância de desenvolver um trabalho inicial de diagnóstico, seguido de intervenção, sobre as representações dos alunos face às línguas. Assume-se, assim, a sala de aula como espaço privilegiado para fazer emergir, circular, negociar, (re)construir representações.

Apesar de nesta intervenção termos assumido uma perspectiva objectivante de diagnose das representações, consideramos que seria pertinente levar a cabo projectos que se inscrevam numa perspectiva construtivista, que tenha em conta a forma como as representações circulam e se (re)construem nos discursos escolares, especificamente no discurso dos professores. Seria, pois, importante confrontar os professores de línguas com as representações evidenciadas pelos alunos, de forma a perceber se estas serão também as suas e criar espaços de reflexão, em comunidade, sobre formas de trabalhar com e sobre as representações em diferentes contextos.

Educação em línguas e migrações – “Viajando pelo mundo dos provérbios”

Teresa Ferreira | CIDTFF/Universidade de Aveiro
Maria Helena Ançã | Universidade de Aveiro/ CIDTFF

Resumo

O presente texto centra-se num trabalho de investigação-acção desenvolvido no âmbito de uma das oficinas de formação promovidas pelo projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*¹. Com o tema *viajando pelo mundo dos provérbios*, este trabalho consistiu na implementação de uma unidade didáctica – e posterior reflexão e avaliação da mesma – sobre os provérbios em aula de Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Um dos caminhos escolhidos, numa das actividades, foi recorrer a uma abordagem plurilingue, apresentando-se provérbios em diversas línguas-culturas – os alunos teriam de identificar as línguas em causa e associar esses provérbios a equivalentes portugueses, recorrendo aos seus conhecimentos linguístico-comunicativos prévios. Assim, pretendia-se promover a sensibilização à diversidade linguística e cultural e o desenvolvimento da literacia plurilingue. É dessa actividade – ‘Mundo de provérbios’ – que daremos conta neste texto, incidindo sobre as respostas dos alunos e conclusões daí decorrentes. De uma forma geral, a actividade em causa afigurou-se como uma estratégia inovadora para alunos e professora, com bons resultados ao nível da receptividade e das aprendizagens. Acima de tudo, o dado mais relevante é que os alunos demonstraram bastantes dificuldades na identificação das línguas e na reabilitação dos seus conhecimentos prévios, o que confirma a necessidade de se realizarem actividades promotoras da literacia plurilingue em todos os níveis de escolaridade.

Palavras-chave: migrações, educação linguística, literacia plurilingue.

Introdução

O tema das migrações ocupa, hoje em dia, as agendas educativas internacionais (Comissão das Comunidades Europeias, 2008), mas, também, com alguma relevância, as nacionais, dadas as transformações sociais ocorridas em Portugal.

Portugal, com uma longa vocação de país de emigrantes, vem descobrindo/consolidando uma (nova) vocação de país de imigração. De facto, sem nunca ter deixado de ser um país de emigração, Portugal tornou-se, sobretudo nas últimas décadas e à semelhança de outros países europeus, um país receptor de imigrantes,

¹ Oficina de Formação *Colaborar em práticas de ensino da leitura: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* (nº CCPFC/ACC-54448/08), surgida no quadro do Projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação*, financiado pela FCT ((PTDC/CED/68813/2006 e FCOMP-01-0124-FEDER-007106).

de diferentes origens étnicas, sociais, culturais e linguísticas (Rocha-Trindade, 2004). Esta vaga imigratória foi fortemente acentuada a partir de 1974, na sequência da democratização da sociedade portuguesa e da independência dos territórios ultramarinos de África. É também de salientar o facto de Portugal ter aderido à União Europeia, em 1986, abrindo-se assim as fronteiras dos estados membros. Por fim, a queda dos regimes do Leste Europeu e a consequente instabilidade – em termos políticos, sociais ou económicos dos novos estados independentes – originaram fluxos migratórios consideráveis para os países do Sul, incluindo a Península Ibérica. Como resultado destas e doutras mudanças sócio-políticas verificadas na Europa e em Portugal, intensificou-se a possibilidade de contactos e encontros a todos os níveis – científico, cultural e linguístico – e registavam-se, no ano 2009, 454.191 cidadãos estrangeiros a residir legalmente no nosso país (SEF, 2010).

Esta transformação do tecido social português está espelhada, inevitavelmente, na comunidade escolar portuguesa, que se caracteriza agora por um mosaico colorido e diversificado de línguas e culturas. Neste mosaico, a educação linguística ganha terreno, assumindo-se como o espaço de reflexão e de intervenção para a cidadania, para a solidariedade e para a diversidade (ver Ançã, 2010).

Nesta conformidade, o presente texto tem como finalidade apresentar um mini-projecto voltado para o desenvolvimento da literacia plurilingue e para a sensibilização à diversidade linguística e cultural, realizado por um subgrupo do Grupo de Trabalho B (GTB), no quadro da oficina *Colaborar em práticas de ensino da leitura* do projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*. Será dado enfoque aos resultados de uma das actividades implementadas por esse subgrupo e às conclusões daí decorrentes, relativas à mobilização dos repertórios linguístico-comunicativos e de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, começamos com uma breve reflexão sobre os factores relevantes para a integração de imigrantes e sobre o papel que a escola pode desempenhar nesse domínio, especificamente em relação às possibilidades de intervenção na educação em línguas.

1. Factores relevantes na integração de imigrantes

São vários os factores que concorrem para a integração de não nativos numa sociedade de acolhimento (ver Pardal, Ferreira & Afonso, 2007; Pena Pires, 2003). Há factores de ordem prática que são essenciais e com os quais os sujeitos imigrantes se deparam logo à chegada ao país de acolhimento, ou mesmo ainda antes, tais como encontrar alojamento, encontrar trabalho e tratar do processo de legalização. No caso de não dominarem a língua falada pela maioria, esse será outro factor importante que influenciará a sua integração (Baganha, Marques & Góis, 2004: 106), podendo mesmo constituir um obstáculo para o desempenho de tarefas básicas, como as atrás enuncia-

das – a procura de alojamento, a procura de trabalho, o acesso a determinados tipos de emprego, a legalização dos documentos – e outras, como a ida às compras, o convívio com nativos, o desempenho escolar e profissional, o atendimento em estabelecimentos comerciais e serviços, entre outros. O domínio da língua de acolhimento é, pois, um factor que influencia de forma transversal todo o processo de integração de populações imigrantes (Archibald & Chiss, 2007), e para a sua apropriação (aprendizagem/aquisição) ou para o desempenho, ainda que parcial, nessa língua, os conhecimentos linguístico-comunicativos prévios, incluindo as línguas maternas (LM) e as línguas estrangeiras (LE), assumem uma importância fulcral (Oliveira, Faneca & Ferreira, 2007).

Outros factores que contribuem para a integração de imigrantes passam pela criação de laços afectivos com falantes nativos; pela interajuda entre imigrantes, nomeadamente falantes de uma língua comum; pelo sucesso escolar ou profissional; e pelas representações de imigrantes e de nativos. Especificamente, as representações dos imigrantes sobre a língua-cultura de acolhimento (utilidade, facilidade de aprendizagem, dimensão estética) podem interferir no processo de apropriação da língua, resultando, por exemplo, numa maior ou menor dedicação ao estudo da língua. Por outro lado, as representações dos imigrantes relativamente aos nativos e vice-versa, bem como as representações de uns e outros sobre as representações dos outros – ou seja, os estereótipos que têm sobre o outro e a forma como acham que o outro os vê – podem interferir nas relações que se estabelecem entre si (Reste & Ançã, 2010). Em contexto escolar, são particularmente relevantes as expectativas dos professores quanto a alunos imigrantes, bem como as expectativas que estes julgam que os professores têm em relação a si.

Estes factores estão inter-relacionados e influenciam-se mutuamente. Por exemplo, como já referimos, o domínio da língua de acolhimento facilita a procura de alojamento e de emprego, o desempenho escolar e profissional e a interacção com nativos; por outro lado, as oportunidades/ situações de convívio com falantes nativos contribuem para o desenvolvimento da proficiência na língua de acolhimento e podem alterar as representações que nativos e imigrantes têm sobre o Outro; e as representações dos nativos sobre os imigrantes, e vice-versa, influenciam as suas atitudes perante estes e a sua receptividade a criar laços afectivos com eles.

2. Papel da escola na integração de imigrantes

Tendo em conta os factores que identificámos como relevantes para a integração de imigrantes na sociedade de acolhimento, facilmente se deduz que a instituição escolar pode desempenhar um papel muito importante, a diversos níveis. Tanto para alunos nativos como para alunos imigrantes, a escola é o local privilegiado de contacto com/ aprendizagem de línguas-culturas, de transmissão de valores como a solidariedade, a tolerância, a abertura e receptividade ao Outro/ a outras línguas-

culturas, de socialização e de criação de laços afectivos, e de contacto com colegas de diferentes origens sociais, culturais, linguísticas, étnicas, religiosas, raciais, etc., quer sejam imigrantes ou não. Para os alunos imigrantes, é também o local onde decorre a aprendizagem formal do Português língua não materna (PLNM), bem como outras aprendizagens formais, em diversas áreas do saber, veiculadas na língua de acolhimento. É ainda uma instituição que tem a capacidade de envolver e mobilizar toda a comunidade educativa, desde o corpo docente e não docente, até pais, familiares e amigos de alunos nativos e de alunos imigrantes, bem como autoridades e instituições locais.

Pelo exposto se depreende que a educação em línguas assume particular relevância em todo este processo, sendo reforçada a sua importância pela diversidade de disciplinas de línguas que integram o currículo escolar – Português, PLNM ou ainda LE (Inglês, Francês, Espanhol, Alemão, ...). O seu campo de acção passa pelo desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, essenciais no caso do Português para alunos imigrantes, mas extravasa esses limites, sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência intercultural de todos os alunos, nativos ou imigrantes (cf. Conselho da Europa, 2001: 150). Em relação à disciplina de PLNM, têm sido vários os documentos orientadores e a legislação produzidos recentemente, e que podem ser consultados no sítio da DGIDC (<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/Portugues-LinguaNaoMaterna.aspx>).

3. Línguas e Educação: construir e partilhar a formação

Uma das temáticas desenvolvidas no âmbito do projecto *Línguas e Educação* foi a educação plurilingue e a sensibilização à diversidade linguística e cultural, entendidas 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” (Andrade *et al.*, 2008: 10-11).

A abordagem desta temática foi o foco da oficina de formação, denominada GTA, *Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* Resultaram desta oficina quatro trabalhos de investigação-acção, desenvolvidos em diferentes disciplinas de línguas e níveis de ensino: ‘Mar de línguas e culturas’ (no 1.º CEB); ‘Línguas e culturas: migrações e (des)encontros’ (no 3.º CEB e Secundário, nas disciplinas de Espanhol, Francês e Inglês); ‘Da minha língua vê-se o mar. E das outras?’ (no 3.º CEB e

Secundário, nas disciplinas de Português e Inglês); ‘Línguas: caminhos para o Outro’ (em espaços extra-curriculares).

Também um dos subgrupos do GTB abordou a temática da educação plurilingue e sensibilização à diversidade linguística e cultural, a par da temática dominante do grupo de trabalho em causa: o desenvolvimento de competências de leitura. É do trabalho desse subgrupo que daremos conta em seguida, com base no relatório final que este teve de elaborar no âmbito da oficina de formação, bem como na experiência das autoras enquanto participantes nas actividades do subgrupo, com diferentes estatutos (membro/ consultora).

4. Viajando pelo mundo dos provérbios

O subgrupo que desenvolveu o projecto “Viajando pelo mundo dos provérbios” era constituído por quatro elementos com experiências e percursos diversificados: uma professora do 2.º CEB, uma bolsista de mestrado, uma bolsista de doutoramento e uma bolsista de pós-doutoramento da Universidade de Aveiro². O trabalho de investigação-acção pretendeu partir de uma viagem pelo mundo dos provérbios e conceber actividades de leitura para o desenvolvimento de alunos do 2.º CEB, tendo como principal objectivo explorar e avaliar estratégias de abordagem didáctica de provérbios em diferentes línguas-culturas, com vista ao desenvolvimento da literacia plurilingue (cf. Melo & Santos, 2008) dos alunos e de competências em compreensão na leitura.

A estratégia adoptada para o trabalho de investigação-acção consistiu na implementação de uma unidade didáctica em duas turmas do 6.º ano pela professora de Português (um dos elementos). Cada turma tinha 18 alunos, com um aluno estrangeiro em cada (uma aluna russa e um aluno ucraniano) e os alunos já tinham conhecimentos básicos de Inglês, a primeira LE no seu percurso escolar (5.º ano). A unidade didáctica foi implementada em três aulas de Português (225 minutos, divididos por dois blocos de 90 minutos e um bloco de 45 minutos) e integrava quatro actividades: i) ‘O que sei sobre provérbios?’; ii) ‘Mundo de provérbios’; iii) ‘Famílias de provérbios’; iv) ‘Moral da história’.

A actividade que iremos apresentar em detalhe intitula-se ‘Mundo de provérbios’³ e consistia numa ficha de trabalho contendo uma lista com 34 provérbios de

² Os elementos do grupo são os seguintes: Berta Santos (professora na EB 2,3 de Fermentelos), Leonor Santos (bolsista de pós-doutoramento na Universidade de Aveiro), Luciana Mesquita (bolsista de mestrado na Universidade de Aveiro) e Teresa Ferreira (bolsista de doutoramento na Universidade de Aveiro), sendo a coordenadora do GTB Cristina Sá e a consultora Maria Helena Ançã (docentes na Universidade de Aveiro).

³ Na mesma linha, mas no âmbito da competência metalexical em PLN, Santos (2010), um dos elementos do referido subgrupo, desenvolveu um projecto, no qual uma das actividades de reflexão se centrou nos provérbios (em Português e na LM dos aprendentes).

diferentes línguas-culturas (Castelhano, Italiano, Latim, Francês, Inglês, Russo, Alemão, Português – variantes europeia e brasileira) e outra lista com 21 provérbios portugueses. A actividade consistiu, num primeiro momento, na identificação das línguas dos 34 provérbios e, posteriormente, na correspondência entre o significado de cada um desses 34 provérbios com o dos 21 provérbios portugueses. Por exemplo, os provérbios nº 9, 11, 17 e 25 tinham todos como equivalente o provérbio português “A cavalo dado não se olha o dente” e pertenciam às seguintes línguas:

Alguns provérbios remetiam para a mesma ideia, mas para universos referenciais distintos, o que exigia o recurso à inferência. Por exemplo, dos seguintes três provérbios, que tinham como equivalente o provérbio português “Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar”, o provérbio inglês e o castelhano aproximavam-se muito do português (“Mais vale um pássaro na mão do que dois no arbusto”; “Mais vale um pássaro na mão do que cem a voar”, respectivamente), enquanto o provérbio italiano aludia a um universo referencial completamente diferente (“É melhor um ovo hoje do que uma galinha amanhã”).

Esta actividade tinha como objectivos didácticos:

- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- desenvolver a literacia plurilingue;
- rentabilizar os repertórios linguístico-culturais dos alunos na identificação de diferentes línguas; europeias e na compreensão do significado de provérbios em diferentes línguas-culturas;
- sensibilizar para as diferenças/ semelhanças entre provérbios de diferentes línguas-culturas;
- promover a inferência do significado de provérbios em diferentes línguas-culturas;
- evidenciar os diferentes níveis de leitura implicados nos provérbios (literal, inferencial/semântica);
- sensibilizar para a existência de uma cultura “ocidental” partilhada.

Como é enunciado no texto de apresentação do projecto *Línguas e Educação*,

“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” (Andrade *et al.*, 2008: 11).

É, então, no sentido de aceder a/ compreender os repertórios linguístico-culturais dos alunos, no quadro de uma literacia plurilingue, que passamos, em seguida, à análise dos dados.

5. Análise dos dados

As fichas de trabalho da actividade ‘Mundo de provérbios’ foram recolhidas pela professora no final da aula, para que o subgrupo pudesse analisar as respostas dadas pelos alunos, com os objectivos investigativos de compreender a composição e extensão dos seus repertórios linguístico-culturais e averiguar a necessidade de formação ao nível da literacia plurilingue.

A análise das respostas dos alunos à primeira pergunta – identificação das línguas em que se encontravam os 34 provérbios – revelou que foi muito reduzido o número de provérbios cujas línguas foram correctamente identificadas por todos os alunos (apenas 4 em cada turma). Em relação aos provérbios em Inglês, apesar de todos os alunos estudarem esta língua desde o 5.º ano, dos quatro provérbios ingleses apenas dois foram correctamente identificados por todos os alunos (tanto numa turma como noutra). Outro dado relevante é que numa das turmas houve alguns alunos a colocar a hipótese de se tratar de Alemão em 60% dos provérbios, o que poderá indiciar a percepção, talvez inconsciente, de que esta língua tem tradicionalmente um lugar na escola, ou então poderá ser influência de casos familiares ou próximos relativos à emigração na Alemanha. Na outra turma esta ocorrência foi menor, mas também se verificou. Quanto ao Castelhana, língua-vizinha para a maioria dos alunos, nunca foi correctamente identificado por todos os alunos de uma das turmas (as percentagens de identificações incorrectas variaram entre 20% e 40%). Por outro lado, as diferentes línguas românicas foram, muitas vezes, confundidas entre si e ainda com o Latim, confusão que se estendeu, por vezes, à identificação do próprio Português (quer na variante europeia, quer na variante brasileira).

Quanto à segunda pergunta – correspondência entre os 34 provérbios de diferentes línguas-culturas e os 21 provérbios portugueses – verificou-se que dos 34 provérbios, apenas em 7 provérbios numa turma e em 10 na outra houve unanimidade dos alunos quanto à selecção correcta de um provérbio correspondente. Para a correspondência entre provérbios em Português e noutras línguas, os alunos recorreram a semelhanças lexicais com o Português (ex.: “ladrador” – “ladrar”; “mordedor” – “morder”; “Dios” – “Deus”) e aos seus conhecimentos prévios, também a nível lexical (ex.: “bird” – “pássaro”; “hand” – “mão”). Numa das turmas, ao contrário da outra, a descodificação dos provérbios em Francês destacou-se por uma taxa de sucesso, pelo facto de existir na turma uma aluna nascida na Suíça e com alguns anos de percurso escolar naquele país, o que ajudou na desconstrução gramatical e lexical dos provérbios em Francês aos restantes alunos, potencializando, assim, a mobilização de saberes plurilingues. Na outra turma, houve insucesso na descodificação do provérbio russo, apesar de a aluna russa presente ter lido, traduzido e explicado o sentido do provérbio. O insucesso talvez se deva a factores pessoais, por existir alguma rejeição em relação à aluna russa (por ser uma das melhores da escola). Esse facto evidencia a necessidade

de ser promovido fortemente e de forma mais incidente o respeito pela diversidade linguística e cultural e a sensibilização ao plurilinguismo nessa turma.

Conclusões

Estes resultados demonstram que, apesar dos (eventuais) contactos escolares e extra-escolares com línguas diferentes das suas LM, os alunos revelam muitas dificuldades em identificar línguas que, teoricamente, estarão próximas da sua vida quotidiana, e pertencentes à família de línguas românica. Aliás, o facto de serem confrontados, numa mesma actividade, com diferentes línguas, na sua maioria com elevado grau de proximidade tipológica, leva estes aprendentes a sentirem dificuldades, inclusivamente, em identificar/distinguir a sua própria LM.

Estas constatações indiciam, pois, que os alunos deste nível de escolaridade ainda têm dificuldade em lidar com a “fronteira” entre línguas, o que pode fundamentar a pertinência deste tipo de actividades, no sentido de os ajudar a desenvolver um olhar contrastivo, que lhes permita perceber e rentabilizar as semelhanças entre línguas aparentadas sem, no entanto, deixarem de identificar as diferenças e, conseqüentemente, a identidade e especificidade de cada uma delas.

A promoção desta actividade fez emergir as dificuldades identificadas, mas potenciou também os casos em que a rentabilização dos repertórios dos alunos permitiu a partilha de saberes e a aprendizagem. Confirmou-se, portanto, a pertinência de se promover este tipo de actividade em aula de língua, nomeadamente de Português – que serve de língua-ponte entre todas as outras apresentadas –, uma actividade que beneficia em particular do tipo de texto trabalhado: curto (o que permite a apresentação de um número relativamente alargado de textos e línguas), com um conteúdo passível de ser facilmente compreendido/ reconhecido pelos alunos – carácter transcultural e popular do provérbio (Parafita, 1999).

Naturalmente, o facto de os textos estarem em diferentes línguas acrescentou dificuldade ao trabalho, mas também o tornou mais interessante, pois os alunos, apreciando a oportunidade deste contacto com a diversidade linguística, mostraram-se, em aula, motivados e empenhados na resolução da tarefa e em discutir os raciocínios e opiniões de cada um. Para concluir, deixamos um excerto do diário da professora que implementou as actividades, no qual fica patente o entusiasmo sentido pela turma e o sucesso das aprendizagens realizadas:

“Opinião geral, e em particular apoiada em alguns alunos, é de que se aprendeu muito, visto que se aperceberam de que nas outras línguas também existem provérbios, com a mesma estrutura e muito semelhantes no seu significado/ sentido. É de salientar que [...] os alunos sentiram euforia e foram muito participativos, com frases como: “Eu sei, eu sei!”. Ainda, como referência, é de salientar o melhor comportamento das duas turmas, atendendo ao entusiasmo e interesse que manifestaram. Sentiram-se à vontade, sem

constrangimentos, e até foram mais sociáveis. [...] Perguntei, finalmente, se gostariam de ter outras actividades semelhantes, e aqui verifiquei o entusiasmo e grande vontade de repetir actividades neste âmbito, o que muito me agradou, como professora das turmas.”

Pelo facto das migrações de pessoas e povos se terem tornado uma realidade em Portugal, e num tempo de sociedades multiculturais, as escolas ganham novos contornos neste mosaico de línguas e culturas. Assim, o desenvolvimento de actividades que, como estas, visem a promoção e celebração da diversidade são importantes contributos, não só para a educação linguística como também, a um nível mais global, para uma cidadania democrática.

“Mar de línguas e culturas” – uma abordagem didáctica de sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Conceição Dias | Professora do 1.º CEB

Ana Evaristo | Agrupamento de Escolas de Ílhavo

Sílvia Gomes | CIDTFF /Universidade de Aveiro

Cláudia Marques | Agrupamento de Escolas de Arouca

Susana Sá | CIDTFF/ Universidade de Aveiro

Patrícia Sérgio | Agrupamento de Escolas Alice Gouveia, Coimbra

Resumo

No contexto actual de mundialização, torna-se cada vez mais necessária a preparação dos indivíduos para uma cidadania intercultural (Byram, 2006) e para uma comunicação global. Deste modo, tem-se vindo a (re) pensar a educação em línguas, defendendo-se cada vez mais que esta seja desenvolvida ao longo da vida, começando desde cedo. Esta educação em línguas, nos primeiros anos de escolaridade, pode consistir, essencialmente, numa sensibilização à diversidade linguística e cultural, que promova o respeito pelo Outro, a valorização da diferença e a capacidade de reflexão sobre as línguas, no quadro do desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural.

À luz destas ideias, apresentamos, neste texto, o projecto pedagógico-didáctico “Mar de Línguas e Culturas”, desenvolvido com um grupo de alunos de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que foi concebido no âmbito da Oficina de Formação “Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?”, inserida no projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*¹.

Este trabalho pretendeu, por um lado, demonstrar a importância de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade, por outro, exemplificar modos de promover essa diversidade, através de uma abordagem interdisciplinar.

Palavras-Chave: sensibilização à diversidade linguística e cultural, competência plurilingue e intercultural, interdisciplinaridade.

Introdução

O clima de incerteza global, a instabilidade social, política e económica, a crescente mobilidade humana e o contacto constante entre línguas e culturas trouxeram novos

¹ Este projecto foi desenvolvido pelas professoras a frequentar a Oficina de Formação *Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* (nº CCPFC/ACC-54448/08), surgida no quadro do projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, financiado pela FCT e pelo FEDER (PTDC/CED/68813/2006 e FCOMP-01-0124-FEDER-007106).

desafios não só para os relacionamentos pessoais como também para os sistemas educativos.

Neste quadro, cabe à escola o grande repto de desenvolver uma política educativa assente no plurilinguismo como valor e como competência (Beacco & Byram, 2007) através de projectos pedagógico-didácticos que promovam, desde cedo, a competência plurilingue e intercultural, que se reflecta na capacidade para comunicar pela linguagem (Conselho da Europa, 2001) e no desenvolvimento da (inter)compreensão (Morin, 2000; Pinho, 2008).

À luz deste contexto, foi elaborado e implementado o projecto pedagógico-didáctico “Mar de Línguas e Culturas”, no quadro do projecto supra-citado “*Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*”, no ano lectivo de 2008/2009, que procura mostrar como pode ser promovida a sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC), de forma interdisciplinar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e como esta pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Neste texto, apresentaremos, num primeiro momento, os conceitos teóricos subjacentes à temática da SDLC, reflectindo sobre a origem desta abordagem e sobre a sua metodologia de cariz interdisciplinar. Num segundo momento, descreveremos o projecto desenvolvido (contexto e programa de intervenção educativa), para, posteriormente, realizarmos a análise de dados focalizada no desenvolvimento dos alunos a partir das representações sobre as línguas e culturas, evidenciadas no final do projecto. Concluiremos, reflectindo sobre as mais-valias da SDLC para os alunos, procurando conjecturar cenários futuros.

1. Ponto de partida: conceitos e perspectivas de sensibilização à diversidade linguística

Nas sociedades modernas torna-se, cada vez mais, necessário preparar os alunos para o diálogo intercultural e para a (inter)compreensão através de práticas educativas orientadas para o contacto com a diversidade. A SDLC é uma abordagem didáctica que pode constituir uma resposta a este desafio. Este conceito decorreu do movimento “Language Awareness” difundido por Hawkins a partir dos anos 80, na Grã-Bretanha, que pretendia trabalhar “language experience across the curriculum” (1987: 3).

O ensino de línguas nos primeiros anos de escolaridade começou a alastrar-se um pouco por toda a Europa, dando origem a vários projectos promotores da diversidade linguística e cultural no meio escolar como o projecto *EOLE (Eveil au Langage et Ouverture aux Langues)* coordenado por Christiane Perregaux e o Projecto *Socrates Lingua*, com o acrónimo de *Evlang (L'éveil aux Langues)*, coordenado por Michel Candelier e que juntou vários parceiros europeus, na década de 90. Em 2004, este professor/investigador coordenou um outro projecto *Ja-Ling (Janua Linguarum)*,

que teve como principal objectivo, “despertar para as línguas”, com a construção e implementação de vários suportes didácticos (Candelier *et al.*, 2004).

Em 2007, foi lançado o documento *CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles)* que se baseou no trabalho realizado em todos os projectos de SDLC referidos anteriormente e pretende ser um documento orientador das abordagens plurais para professores em formação e em serviço, investigadores, organizadores do currículo e políticos.

As abordagens plurais consistem em “didactic approaches which use teaching/ learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures” (Candelier *et al.*, 2007: 7). Estas integram quatro metodologias: 1) **didáctica integrada** (tem como objectivo que os alunos, a partir da sua língua materna, desenvolvam competências parciais numa língua estrangeira ou nas línguas ensinadas pela escola); 2) **inter-comprensão** (pretende que os alunos desenvolvam competências em várias línguas da mesma família, da língua materna ou de outras línguas já aprendidas); 3) **inter-cultural** (o seu intuito é despertar os alunos para os aspectos culturais que estão implícitos em cada língua, num processo de comparação e valorização); e 4) **sensibilização à diversidade linguística** (almeja proporcionar aos alunos um contacto com a diversidade linguística em geral, despertando para as línguas que a escola não tem por missão ensinar (as línguas das famílias, outras línguas do país, as línguas do mundo). Esta última metodologia é o enfoque particular do nosso trabalho, procurando não esquecer as outras três.

Trata-se, antes de mais, neste tipo de abordagem de enveredar por percursos didácticos que, não se centrando numa única língua tomada como língua-alvo a dominar de modo correcto e perfeito, se focalizam antes no plurilinguismo. Por outras palavras, nesta abordagem pluralista, promove-se a realização de actividades com diversas línguas e culturas (sem se pretender necessariamente o seu ensino), constituindo-se como um espaço de receptividade a outras línguas e outras culturas, ao convívio com outros modos de ser, estar e de viver e um lugar de promoção de atitudes positivas em relação à alteridade (Andrade & Martins, 2004; Departamento de Educação Básica, 2001; Ferrão-Tavares, 2001).

A SDLC procura desenvolver efeitos positivos em três grandes dimensões, as quais, no nosso entender, se devem constituir como a base de uma educação para a diversidade: a) ao nível das representações e atitudes face às línguas; b) ao nível de capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva (capacidades de observação e raciocínio); c) ao nível do desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes sobre as línguas) (Candelier *et al.*, 2007). Almeja também promover uma intercompreensão “enquanto valor social, finalidade comunicativa” e como um “processo de construção de sentidos e de descoberta de novas possibilidades de linguagem ou de modos de (vir a) ser e estar comunicativo”, remetendo para relações mais realistas, com os objectos-línguas e com os outros, num currículo “mais amigo das línguas” (Andrade & Pinho, 2010: 7-9).

Este processo de descoberta da linguagem, de aquisição de um conjunto de atitudes e conhecimentos relativos às línguas e culturas e de desenvolvimento da inter(compreensão) permite aos aprendentes desenvolver a “capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas”, ou seja, desenvolver a sua competência plurilingue e intercultural (Conselho da Europa, 2001: 231). Esta ideia é, aliás, reforçada por alguns especialistas quando afirmam que o principal objectivo do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural é “procurar sensibilizar e motivar para lidar com as diferentes línguas e culturas, em processos de relação, comparação, transferência e interação com o Outro” (Andrade & Sá, 2008: 252).

Neste contexto, pretende-se promover a comunicação intercultural, essencial no desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e que tem as suas dimensões explícitas na figura 1.

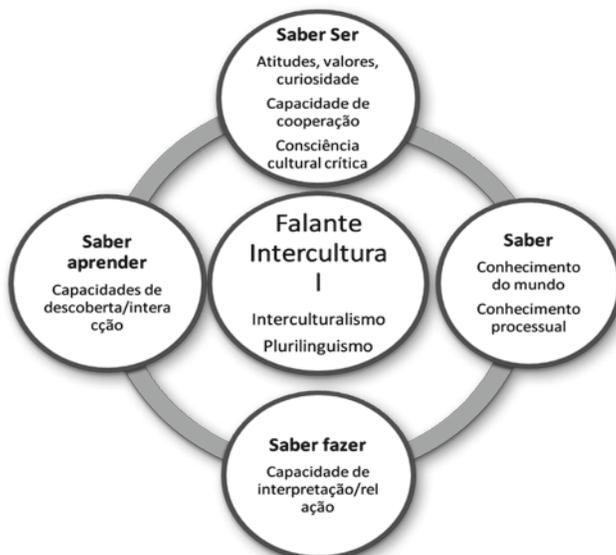


Figura 1 – Dimensões da comunicação intercultural, Marques (2010) a partir de Byram (2006) e Audigier (2000)

Como podemos observar na figura, a competência intercultural tem como componentes os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que possibilitam a interação com os outros, bem como os valores e as culturas do sujeito que deverá ser capaz de aceitar outras perspectivas e concepções do Mundo. Assim, o falante intercultural “deverá ser competente nas várias dimensões do saber (saber ser, saber aprender, saber fazer, saber), para desenvolver uma consciência cultural crítica que possibilite a descoberta e interação com as diversas línguas e culturas” (Marques, 2010: 69).

Também Sérgio (2007) corrobora esta ideia, salientando a importância da

promoção na SDLC de uma educação intercultural (a par de uma consciencialização para línguas), destacando a sua importância na integração plena das crianças não nativas, que não têm o português como língua materna. Segundo a autora, será certamente mais fácil estes alunos aprenderem a língua do país de acolhimento se estabelecerem relações de comparação e transferência com as suas línguas maternas, pelo reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Ademais, acredita-se que este tipo de abordagem permite uma sensibilização a interações (sociais e comunicativas) heterogéneas que contribuem para a construção da competência intercultural, que se virá a traduzir na formação de futuros cidadãos mais comunicativos, activos e respeitadores da diversidade e da diferença.

Em suma, a aprendizagem e valorização das línguas e culturas dos outros “constitue une voie vers la tolérance et la concorde et prend place dans l’éducation à la citoyenneté” (Dabène, 2000: 10), revelando-se como um terreno favorável para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, indispensáveis ao exercício da cidadania. Deste modo, a SDLC não é apenas uma questão de instrução, comparável ao domínio de outras matérias escolares, mas abrange dimensões sociais e culturais que são determinantes no desenvolvimento de aprendentes que se pretendem actores sociais activos e reflexivos na construção de um melhor entendimento no mundo multilingue e multicultural em que vivemos.

2. Sensibilização à diversidade linguística e integração curricular

A partir do quadro gizado anteriormente acerca da origem e importância desta abordagem, importa reflectir sobre as possibilidades de a integrar efectivamente no currículo do 1.º CEB.

O nosso país tem procurado acompanhar o trabalho desenvolvido na Europa, participando em vários projectos de educação em línguas nos primeiros anos de escolaridade, criando materiais pedagógico-didáticos e tomando várias iniciativas no que diz respeito à formação de professores neste campo temático (Fischer, 2001). Contudo, partilhamos da ideia exposta por alguns autores quando declaram que, para que tal seja possível, importa que a escola e todos os que nele interagem se assumam como um todo, estruturando o ambiente e a sua organização administrativa e pedagógica de modo a reflectir e a acolher a diversidade linguística, respeitando os princípios democráticos de uma educação para a cidadania (Cardoso, 1998).

Para nós, a educação para a interculturalidade e para a cidadania não gravita em torno do currículo, situando-se e desenvolvendo-se, pelo contrário, no seio da educação global dos indivíduos. Assim, as abordagens plurais constituem, por si mesmas, uma área transversal a todo o currículo do ensino básico, devendo ser geridas de forma flexível e articulada com as outras áreas, não dissociando saberes das variadas disciplinas pois estas estabelecem relações entre si, cruzando-se e interagindo numa teia complexa

de modo a que as aprendizagens sejam efectivamente significativas, complementando-se (Gomes, 2006). É, pois, nesta óptica de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade que vemos a verdadeira concretização da abordagem à diversidade linguística no 1.º CEB. Por outras palavras, julgamos que esta não poderá surgir de forma isolada, passando inevitavelmente por uma gestão curricular integrada, capaz de proporcionar aos aprendentes “actividades geradoras de uma convivência intercultural que respeite a diversidade linguística cultural e as diferenças” (Martins, 2001: 107).

Perspectivamos, assim, a SDLC como uma abordagem transversal a todas as áreas do currículo do 1.º CEB, indo, naturalmente, ao encontro das competências e dos objectivos definidos nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares do currículo, como ilustra o esquema que se segue.

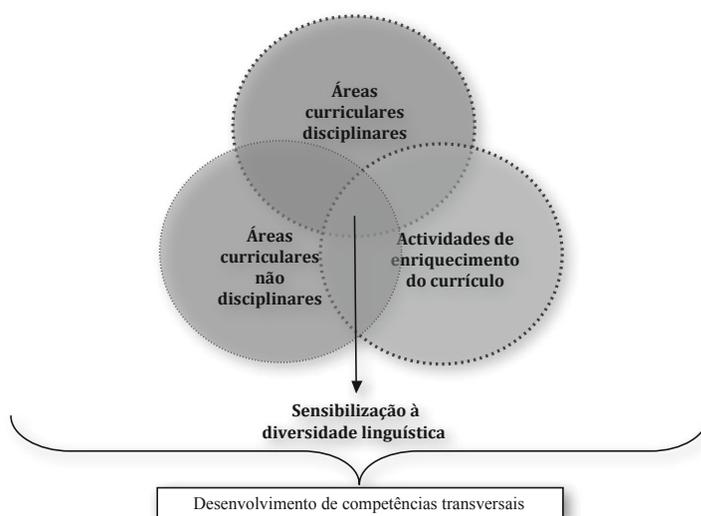


Figura 2 - Articulação curricular da sensibilização à diversidade linguística no 1.º CEB (Gomes, 2006)

Importa acrescentar que esta SDLC pode e deve ser abordada inclusivamente nas actividades de enriquecimento curricular, com enfoque particular para a área do Inglês, uma vez que permite desenvolver o ensino particular de uma língua estrangeira a par de uma sensibilização para as outras línguas e culturas do mundo, como mostra, entre outras, a investigação levada a cabo por Evaristo (2010), numa escola do 1.º CEB.

De forma sucinta, julgamos que, ao apelar à preservação da diversidade linguística e cultural e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de atitudes de respeito face ao *Outro*, será inevitável percorrer diferentes espaços do saber que atravessam as várias áreas do currículo. A este propósito, referem alguns autores que “learning together and from one another represents the educational answer that should be given to the existence of multicultural societies” (Candelier *et al.*, 2004: 21). É precisamente nesta perspectiva de uma educação em línguas capaz de promover o plurilinguismo,

a comunicação intercultural e a inter(compreensão) entre línguas e entre sujeitos que desenvolvemos o projecto “Mar de Línguas e Culturas”, que passamos a apresentar.

3. Percursos de um projecto de intervenção educativa

Com o projecto “Mar de Línguas e Culturas” pretendemos, sobretudo, exemplificar como se pode conceber, implementar e avaliar um programa interdisciplinar de SDLC no 1.º CEB e compreender que mais-valias acarreta para o desenvolvimento dos alunos, particularizando nas suas representações e atitudes. Neste sentido, procurámos dar resposta à grande questão de investigação: como sensibilizar os alunos do 1.º CEB para a diversidade linguística e cultural? Esta questão mais ampla conduziu, inevitavelmente, a um conjunto de questões mais específicas, nomeadamente: i) que estratégias e materiais se podem utilizar? e ii) que atitudes e representações se desenvolvem nos alunos do 1.º CEB com esta abordagem?

Considerando estas questões, delinearam-se os seguintes objectivos investigativos: i) identificar estratégias e recursos promotores da SDLC, que possam contribuir para o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural; ii) reflectir sobre modos de SDLC e iii) identificar as atitudes e representações das crianças face às línguas, no final do projecto.

Pretendemos, com as actividades deste projecto que os alunos ganhem uma cultura linguística; valorizem a importância dos contactos com outras línguas e culturas, despertando para a aprendizagem das línguas através de representações positivas em relação às línguas e culturas, essenciais para o desenvolvimento da inter(compreensão) e da competência plurilingue e intercultural.

3.1. Caracterização dos participantes

O projecto foi dinamizado numa turma do 4.º ano de escolaridade, na Escola Básica de Cimo de Vila, em Melres, uma vila com características rurais junto ao rio Douro, pertencente ao concelho de Gondomar.

Esta turma era composta por 17 meninas e 8 meninos, perfazendo um total de 25 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Destes alunos, 4 usufruíam de Plano de Recuperação devido a dificuldades apresentadas nas áreas curriculares disciplinares e uma aluna de Plano de Acompanhamento, uma vez que tinha sido retida, no ano lectivo anterior. Na sua maioria, eram crianças bastante conversadoras no contexto de sala de aula, mas também ávidas de saber.

O contexto era monolíngue e monocultural, apenas com algumas crianças que possuíam familiares emigrantes, através dos quais estabeleciam contacto. Os encarregados de educação pertenciam a um nível médio, sendo que a maioria trabalhava no sector secundário e não tinha habilitações de grau superior.

3.2. Descrição das actividades

O projecto de intervenção pedagógico-didáctico foi implementado entre 25 de Março de 2009 e 7 de Maio de 2009 na área curricular não-disciplinar de Área-Projecto, num total de 8 sessões de duração irregular (de 60 a 90 minutos). Antes da implementação do projecto “Mar de Línguas e Culturas”, este foi divulgado através de um folheto distribuído aos encarregados de educação dos alunos e aos professores da escola.

De um modo geral, as estratégias utilizadas procuraram ser bastante diversificadas, como podemos observar no quadro que se segue.

Sessões	Actividades
<i>S I- Biografia linguística</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboração da biografia linguística da turma com a recriação de um gráfico e de um “aquário” com as línguas maternas, línguas faladas, compreendidas e conhecidas pelos alunos.
<i>S II– Um mar de histórias</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Visualização, audição e exploração da história “Um mar de línguas e cultura” (em PowerPoint). – Construção das personagens da história com materiais recicláveis
<i>S III - Kasia e Tomek os peixes polacos</i> (Esta sessão teve a participação de uma assistente polaca - Kamila do Programa Comenius).	<ul style="list-style-type: none"> – Continuação da história “Um mar de línguas e culturas. – Visualização de um PowerPoint sobre a Polónia. – Realização de um pequeno diálogo em polaco a partir de um guia de conversação. – Audição e reprodução de uma canção polaca.
<i>S IV – Viajando por terras do Ártico</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Continuação da história “Um mar de línguas e culturas. – Visualização e exploração oral e escrita de um PowerPoint sobre o povo Inuit e sobre a sua língua materna: o Inuktitut. – Trabalho de pesquisa individual sobre animais que habitam na região do Ártico.
<i>S V - Mergulhando no Oriente</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Continuação da história “Um mar de línguas e culturas. – Audição e identificação de uma canção em mandarim. – Exploração de uma ficha de trabalho com o mandarim e o inglês. – Realização de um jogo de correspondência língua/palavra com o português, o mandarim e o inglês.
<i>S VI – Mar de Lendas</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Continuação da história “Um mar de línguas e culturas. – Audição da história de “Sinbad” em português e visualização em árabe. – Exploração de uma ficha de trabalho sobre o árabe. – Pesquisa em grupo e preenchimento de um guião sobre o Iraque.
<i>S VII – Um país à beira-mar plantado</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Continuação da história “Um mar de línguas e culturas. – Diálogo sobre a segunda língua oficial de Portugal: o mirandês. – Realização de uma ficha de trabalho de análise e identificação das particularidades desta língua. – Audição de uma canção em mirandês.
<i>S VIII – Jogo final: Mar de línguas e culturas</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Diálogo de consolidação sobre as línguas e culturas abordadas. – Realização de um jogo de tabuleiro com questões sobre as sessões. – Realização de um jogo online.

Quadro 1 – Actividades do projecto “Mar de Línguas e Culturas”

O ponto de partida deste trabalho foi a construção de uma biografia linguística da turma (línguas que os alunos falam, línguas que compreendem mas não falam, línguas com que já contactaram, línguas que conhecem) cujos dados foram apresentados em diagrama, sob a forma de um peixe e de um gráfico de barras. A sessão seguinte desenvolveu-se a partir da audição e visualização de uma história sobre a discriminação linguística (dois peixes polacos chegaram a uma aldeia de Portugal e, por falarem uma língua que os habitantes nativos não compreendiam, foram discriminados). Esta história despoletou o desenvolvimento das actividades das sessões subsequentes, com relatos da viagem dos peixes desde a Polónia (passando pelo Círculo Polar Ártico, pela China, pelo Iraque) até Portugal.

A terceira sessão teve a colaboração de uma assistente polaca² que apresentou o seu país aos alunos (localização geográfica, tradições e costumes) e ensinou algumas palavras e uma canção em polaco. Na sessão quatro, os alunos tiveram oportunidade de conhecer o povo Inuit, através de uma apresentação em powerpoint e tentaram traduzir algumas palavras com o silabário em inuktitut. Na sessão cinco, exploraram alguns caracteres em mandarim através de um jogo, e na sessão seguinte, recorrendo à lenda de Sinbad, contactaram com o árabe e pesquisaram sobre o Iraque. Na sétima sessão, os alunos tiveram a oportunidade de identificar as principais diferenças e semelhanças entre o português e o mirandês, através de um poema, e de ouvir uma música nesta última língua. A última sessão foi dedicada à avaliação do projecto com a realização de um jogo de tabuleiro e um jogo *online* com questões referentes aos conteúdos abordados nas diferentes sessões. Também nesta sessão, foi aplicado um questionário aos alunos, com o intuito de identificar as suas representações sobre as línguas e culturas.

4. Metodologia de recolha e análise de dados

O desenho da nossa investigação apresenta características de investigação-acção, uma vez que procurámos a construção de um processo sistemático de aprendizagem orientado para a *praxis* e, simultaneamente, sustentado por um enquadramento conceptual na área da SDLC.

Esta metodologia de investigação pareceu-nos ser a mais ajustada aos nossos objectivos e questões de investigação uma vez que permite a superação de algumas discrepâncias existentes entre o binómio teoria-prática, possibilitando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (cf. Marques, 2010; Sá, 2007). Através da investigação-acção os professores iniciam “a cycle of posing questions, gathering data, reflection, and deciding on a course of action” (Ferrance, 2000: 2).

² A assistente do projecto Comenius de nome Kamila Kulasza esteve a desenvolver o seu trabalho nesta escola durante o ano lectivo que decorreu este projecto.

Na sequência do que referimos anteriormente, a metodologia investigação-ação tornou-se, para nós, a mais apelativa e motivadora na medida em que possibilitaria um enfoque na componente prática e na melhoria das estratégias de trabalho utilizadas, partindo da necessidade por nós sentida, enquanto docentes de conceber, implementar e avaliar um projecto que integrasse a sensibilização à diversidade linguística e cultural com as restantes áreas do currículo no 1.º CEB.

Assim, e de forma a assegurar a fiabilidade do nosso estudo, utilizámos como instrumentos de recolha de dados um questionário aos alunos (inicial e final), fichas de apreciação das sessões (preenchidas no final de cada sessão, pelos alunos) e o diário da professora/investigadora.

Dada a natureza dos nossos dados, procedemos a uma análise estatística e de conteúdo do questionário final e de conteúdo do diário da professora/investigadora, uma vez que esta análise sendo “uma técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (Pardal & Correia, 1995: 72), permitiria uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo (Estrela, 1994; Bardin, 1988), indo ao encontro dos nossos objectivos.

Assim sendo, num primeiro momento, a organização do conteúdo do questionário requereu a construção de um sistema de categorias (Vala, 1986) que criámos a partir das categorias de análise criadas por Pinto (2005) num estudo relativo a imagens de alunos universitários acerca das línguas estrangeiras. Desta forma, para o tratamento dos nossos dados, utilizámos três categorias principais (cf. quadro 2) que passamos a explicitar. Uma primeira – *Língua como objecto de ensino/aprendizagem* – referente às asserções em que os alunos perspectivam as línguas como objectos de ensino-aprendizagem formal e informal, entendidas como objectos exteriores ao indivíduo. Uma segunda categoria – *Língua como objecto afectivo* – que retrata as relações de afectividade entre os indivíduos e as línguas, traduzindo-se em sentimentos, não sendo possível a sua definição segundo critérios objectivos. Finalmente, a última categoria – *Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais* – refere-se às línguas como espaços de construção e afirmação identitária dos indivíduos e dos grupos, sendo entendidas como meios fulcrais de consciencialização de pertença a um grupo e de abertura ao Outro.

Para cada uma das categorias anteriormente definidas identificámos os indicadores de análise, conforme podemos observar no quadro que se segue:

Categorias	Descritores
1. Língua como objecto de ensino/aprendizagem	1.1. Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso 1.2. Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE 1.3. Auto-regulação do processo de aprendizagem 1.4. Auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos 1.5. Experiências de aprendizagem 1.6. Conhecimentos declarativos sobre a língua
2. Língua como objecto afectivo	2.1. Relação afectiva aluno/língua/cultura 2.2. Imagem sonora da LE
3. Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais	4.1. Comunicação e socialização com o Outro 4.2. Internacionalização da lingual

Quadro 2 – Categorias de análise e descritores (baseado em Pinto, 2005)

4.1. Apresentação e discussão dos resultados

No que diz respeito aos dados recolhidos no questionário final, salientamos aqui a resposta à questão “*Gostas das línguas estrangeiras? Porquê?*”, na qual a maioria dos alunos revelou representações positivas em relação às línguas, em testemunhos que estão sintetizadas no quadro apresentado em seguida.

Categorias de análise	Testemunhos
Língua como objecto de ensino/aprendizagem	“Gostaria de aprender outras línguas sem ser o Francês e o Português.” (At.) “Posso conhecer mais coisas.” (C.R.) “Gosto de aprender outras línguas.” (V.) “Eu queria saber estrangeiro e outras línguas.” (R.) “Confundo muito com outras línguas que já aprendi” (A.M.) “Porque quando for grande vou aprender melhor” (A.V.)
Língua como objecto afectivo	“São divertidas e interessantes.” (M.C.) “É extraordinário como eles conseguem dizer aquelas palavras estranhas.” (L.) “Acho que é divertido.” (T.) “São interessantes.” (J.G.) “Acho engraçadas e bonitas.” (J.S.) “Deve ser muito fixe falar estrangeiro.” (Ml.) “Gosto de falar línguas estrangeiras.” (Ad.) “São bonitas.” (C.S.) “Gosto de sotaques” – (DI)
Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais	“Posso falar com os meus amigos estrangeiros.” (B.) “Fazia mais amigos.” (A.S.) “Assim posso falar com os meus familiares todos.” (D.) “Gostava de conhecer novos amigos e falar com eles.” (A.) “Gostaria de aprender, fazer novos amigos e acho muito interessante.” (I.) “Se for para outras terras já sei falar.” (M.S.) “Se eu sair do país para passar férias ou a trabalho preciso de saber falar.” (Jo.) “Dão jeito se precisar de sair do país.” (M.A.) “É melhor porque se sair do país e ir para outro, já sei a sua língua.” (DI)

Quadro 3 – Imagens dos alunos face às línguas

Tendo em conta que dos 25 alunos 1 aluna não respondeu ao questionário verificou-se que a maior parte dos alunos, cerca de 70%, encara as línguas a um nível afectivo ou como um instrumento de construção de relações interpessoais, como se denota o gráfico abaixo apresentado.

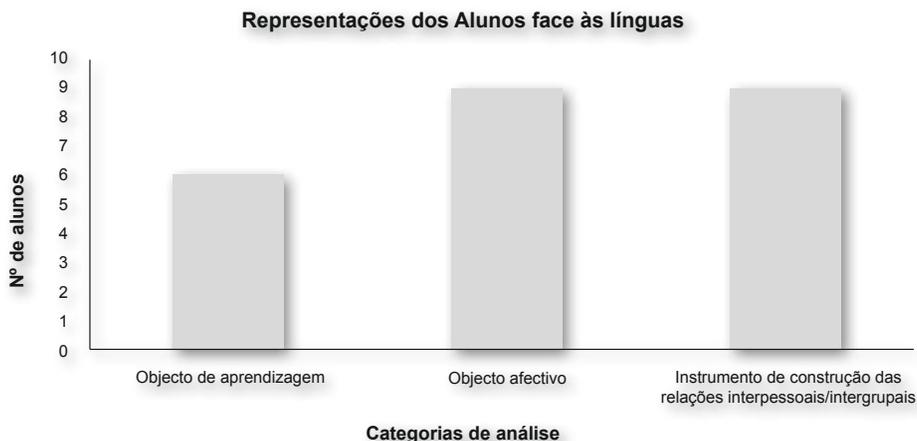


Gráfico 1– Representações dos alunos face às línguas

Os alunos consideram as línguas interessantes, engraçadas e divertidas, apreciando os seus sotaques, referindo como razões para a sua aprendizagem fazer amigos novos, conversar com familiares que se encontram no estrangeiro, comunicar em eventuais viagens ao estrangeiro. Um número menor de alunos consideram-nas ainda como objecto de aprendizagem, nomeadamente quando referem que gostariam de as aprender como formas de “conhecer outras coisas”.

Recorrendo ao diário da professora/investigadora, é de salientar que a opinião do aluno J.G. mudou bastante, isto é a representação que tinha sobre as línguas transformou-se. Este aluno, na primeira sessão, referiu que “línguas estrangeiras são feias”, demonstrando uma atitude diferente da que apresentou no questionário final, quando afirmou que as línguas “são interessantes”. Em quase todas as sessões, este aluno (apesar de ser um dos alunos mais participativos, questionando constantemente acerca da língua, cultura e povo em debate) revelou uma atitude de discriminação e preconceito relativamente às línguas e culturas estrangeiras. Porém, no final de cada sessão, declarava ter gostado e aprendido bastante, mudando de opinião. No final da terceira sessão, este aluno afirma: “professora, antes não gostava do polaco, mas agora que aprendi, já gosto” (J.G.). Este testemunho permite-nos afirmar que as actividades de SDLC contribuem para o desenvolvimento de representações positivas em relação às línguas e culturas que passam necessariamente por um conhecimento efectivo sobre a língua e a cultura que lhe é inerente, conhecimento esse que se traduzirá em respeito pelo Outro e valorização da diversidade.

Globalmente, podemos constatar que a maior parte dos alunos revelou interesse e motivação ao longo das diversas sessões, questionando a professora acerca do povo e da língua abordada, referindo que gostariam de desenvolver uma maior cultura linguística: “*Como se diz vermelho (em polaco)?*” (J.M); “*Qual é o hino nacional do Iraque?*” (D.D., sessão VI); “*Gostaria de aprender a ler em árabe*” (V.); “*Por que é que eles (chineses) têm assim os olhos?*” (D.B., sessão V); “*Gostaria de saber escrever o meu nome em mandarim*” (L.); “*Gostaria de aprender a cantar os parabéns às pessoas (em mirandês)*” (A.C.M., sessão VII); “*Aprender mais histórias (em mirandês)*” (D.D.). Desta forma, os alunos evidenciaram curiosidade relativamente a outras culturas e línguas, que se traduziu no gosto explícito por aprender mais sobre as línguas em questão. Esta curiosidade e predisposição positiva para a aprendizagem de línguas e para o contacto com outras culturas é um indício do desenvolvimento de uma capacidade de (inter)compreensão entre sujeitos de diferentes línguas “*Por que é que o silabário não tem os nossos sons todos?*” (J.G); como também entre os outros povos “*Como são as escolas do povo Inuit?*” (J.G., sessão IV).

Quando confrontados com o que gostaram do projecto, dois alunos apontaram o mirandês como a língua que menos gostaram de aprender. Importa referir que, na sessão sete, se registaram algumas situações de discriminação referente ao mirandês, uma vez que num pequeno debate em que a professora questionou os alunos acerca da preservação desta língua, três alunos referiram “*Já não é necessário outra língua porque estamos satisfeitos*” (L.); “*Não é importante*” (J.S.); “*Não é necessário porque poucas pessoas a falam*” (J.G.). Estes comentários só se revelaram contra a segunda língua oficial do nosso país, pois os alunos consideraram que deviam defender o português, dizendo “*Se muitas pessoas falam o mirandês, depois deixam o português*” (J.S.). Neste debate percebemos também que os restantes alunos valorizam as línguas estrangeiras, uma vez que tentaram que os colegas mudassem de opinião, afirmando: “*Ao aprendermos outras línguas não quer dizer que esquecemos a nossa língua*” (M.S.); “*Porque faz parte do nosso país*” (M.C.). Após esta troca de ideias, um dos alunos, o J.G., referiu “*já mudei de opinião*”, no entanto nos outros alunos tal não aconteceu.

Com a implementação deste projecto, consideramos que, de um modo geral, os alunos manifestaram atitudes de valorização da diversidade linguística e cultural com uma maior abertura, respeito e curiosidade pelas línguas, evidenciadas nas representações positivas desenvolvidas pela maioria dos alunos, como vimos anteriormente.

A análise do questionário e do diário da professora/investigadora permitenos também auferir outra conclusão que se refere com o facto de os alunos terem sido capazes de reflectir sobre a diversidade linguística e cultural, mobilizando experiências e conhecimentos anteriores que lhes permitiram analisar as diferentes línguas, identificando semelhanças e diferenças entre elas e a sua língua materna,

capacidades importantes, na nossa perspectiva, no desenvolvimento da sua competência plurilingue e intercultural. Paralelamente a esta competência, os alunos desenvolveram uma cultura linguística, ampliando os seus conhecimentos acerca do mundo das línguas, das tradições e características dos povos que as falam e de alguns espaços geográficos em que elas são utilizadas.

Os resultados que obtivemos reforçam a necessidade de realizar a SDLC de forma mais sistemática em sala de aula, partindo das representações que os alunos já possuem sobre o mundo das línguas e das culturas, para que se possam ficar verdadeiramente motivados para uma valorização da diversidade linguística e cultural.

Considerações finais e perspectivas futuras

As propostas didácticas aqui descritas visaram promover a valorização da diversidade linguística e cultural, partindo do pressuposto presente no documento “Currículo nacional para o ensino básico: competências essenciais” de que as aprendizagens em línguas estrangeiras, no 1.º CEB, “deverão ser orientadas no sentido de uma Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (...) na criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas (...) ao estabelecimento de relações entre estas e a língua materna e ao convívio com outros modos de ser, de estar e de viver” (DEB, 2001: 45).

À luz desta recomendação acreditamos que, com este projecto, desenvolvemos conhecimento sobre o modo como esta abordagem pode ser implementada (actividades, materiais), recorrendo a estratégias bastante diversificadas, lúdicas e adequadas, que contribuíram, não só, para a motivação dos alunos, como, principalmente, para a abertura ao Outro e para a valorização e curiosidade relativamente às línguas e culturas, evidenciada na transformação de algumas representações.

Este projecto pode ter-se constituído como uma ponte para o desenvolvimento de novos modos de ver o Mundo, de uma forma mais cívica e consciente, para o desenvolvimento de uma cultura linguística e de uma competência plurilingue e intercultural que são determinantes na vida e sujeitos que se pretendem actores sociais activos e reflexivos na construção de um melhor entendimento no mundo multilingue e multicultural em que vivemos (Banks, 2004).

Em futuras intervenções e projectos consideramos ser importante dar um maior enfoque à oralidade de algumas línguas abordadas (exemplo: mandarim, inuktitut e árabe). Além disso e, apesar das crianças se terem envolvido activamente ao longo das sessões, demonstrando grande interesse pelas actividades propostas, consideramos que seria importante, em práticas futuras, construir as propostas pedagógico-didácticas a partir dos interesses e motivações dos alunos. Isto é, identificar previamente o que eles desejam saber sobre as línguas e as culturas,

quais as razões, para depois se planificarem actividades e materiais. Seria também interessante criar um *blog*, com a colaboração dos alunos e dos encarregados de educação, numa parceria escola-família, onde se publicassem os materiais mas, principalmente, onde se partilhassem experiências, testemunhos, sentimentos sobre o trabalho com as línguas e as culturas.

Acreditamos que ainda há um longo trabalho pela frente no que diz respeito ao conhecimento explícito sobre as mais-valias da SDLC no desenvolvimento dos alunos, tendo este projecto fornecido um pequeno contributo para esse conhecimento. Mas a preocupação com a integração da SDLC no currículo do 1.º CEB constituirá uma presença nas nossas práticas educativas futuras, uma vez que o contacto com outras línguas e outras culturas oferece ao aluno a possibilidade de interpretar o mundo de forma privilegiada, “detectando nas características particulares de cada realidade traços de universalidade, aproximando o que parece díspar, encarando a diferença como uma característica comum e uma riqueza” (Andrade, Lourenço & Sá, 2010: 81).

Sendo a escola um “...lugar de promoção de atitudes positivas em relação à alteridade, isto é, a outras línguas e culturas” (Martins, Andrade & Bartolomeu, 2002: 107), almejamos que cada vez mais a “boniteza” da diversidade seja uma preocupação do nosso sistema educativo na medida em que consideramos ser este o caminho para ensinar a (con)viver com o Outro e construir um mundo mais justo, assente no diálogo e na (inter)compreensão.

Educação para a era planetária e sensibilização à diversidade linguística e cultural – uma proposta de inserção curricular

Cláudia Marques | Agrupamento de Escolas de Arouca
Filomena Martins | Universidade de Aveiro/CIDTFF

Resumo

O carácter multicultural de uma grande maioria das sociedades actuais traz novos cam-biantes para a relação do indivíduo com a consciência da sua pertença planetária e apresen-ta-se também como um desafio para a escola. Tal facto gera a necessidade de (re)pensar as políticas educativas, no sentido de promover uma escola para todos, capaz de educar para a vivência de uma cidadania multidimensional e planetária. Assim, é nosso intuito apresen-tar neste texto um estudo elaborado a partir de um projecto de intervenção educativa que teve como objectivo compreender a importância da sensibilização à diversidade linguis-tica e cultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a possibilidade da sua inserção curricular.

Palavras-chave: gestão flexível do currículo, sensibilização à diversidade linguística e cultural, era planetária

Introdução

As transformações sociais em curso, reconhecidas como integrantes do processo de globalização do mundo, trazem novos desafios para se pensar a relação do indivíduo com o contexto social, do Eu com o Outro. Com a globalização, as relações sociais não se revestem de um carácter unívoco, mas ambivalente: se por um lado são oportunidades de participação social, por outro são também factores de desigualdade e, mesmo, de exclusão.

Neste contexto, torna-se inevitável a reflexão sobre as relações interpessoais, evidenciando-se questões sobre a singularidade individual e a diversidade, a necessidade de reconhecimento e valorização da identidade e do sentido de pertença, a abertura ao Outro, a alteridade, a valorização e respeito pelas diferenças, a noção de pertença planetária. Esta relação dicotómica entre o singular (referente sobretudo à diversidade cultural) e o universal (considerando a humanidade) coloca-se como temática central da elaboração da relação entre o indivíduo e a vivência da sua autonomia enquanto expressão de uma cidadania multidimensional e planetária.

O desafio da construção de uma cidadania multidimensional e planetária assume-se como elo determinante para a vivência plena da condição humana, para a consciencialização dos direitos e deveres, para a criação de novos espaços de participação. Assume-se também como condição *sine qua non* para a valorização da condição humana e para a construção de um *ethos* mundial (Boff, 2003).

As mutações sociais e culturais aliadas à complexificação e heterogeneidades do tecido social levam, assim, à necessidade de, desde cedo, formar cidadãos mais conscientes e mais abertos à diversidade, preparando-os para a vivência de uma cidadania à escala planetária. Considera-se, deste modo, que uma educação para a era planetária que integre a sensibilização à diversidade linguística e cultural, de forma interdisciplinar, desde os primeiros anos de escolaridade, pode contribuir para que a escola cumpra a sua função de preparar os alunos para serem futuros cidadãos do mundo, conscientes e responsáveis.

Tendo como ponto de partida estes pressupostos, e assumindo a importância de uma educação que contemple quer a sensibilização à diversidade (nas suas diversas formas), quer o desafio da globalidade e da complexidade, concebemos um programa de intervenção educativa no âmbito de uma educação para a era planetária. Este programa foi concebido, no âmbito do Mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro, frequentado pela primeira autora deste texto, e integrou-se no desenvolvimento do projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, no âmbito de uma das suas oficinas de formação, “Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento pessoal?”¹.

Assim, neste texto, é nosso intuito, num primeiro momento, reflectir sobre a importância de educar para a construção de uma *moradia comum*, e a necessidade de sensibilizar os alunos para o reconhecimento e valorização da diversidade linguística e cultural. Num segundo momento, apresentaremos o programa de sensibilização à diversidade linguística e cultural que concebemos e implementámos numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que intitulámos *Mar de línguas e culturas*². Terminaremos com algumas considerações finais sobre a importância de uma educação para a era planetária que integre a sensibilização à diversidade linguística e cultural a partir dos primeiros anos de escolaridade.

1. Educar para a era planetária: complexidade e desafios

A história da humanidade tem sido pautada por grandes mudanças que alteram a génese e a configuração das sociedades. Desde a primeira diáspora, levada a cabo há vários séculos, que se produzem (des)encontros entre culturas que se traduzem

¹ Oficina de Formação *Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* (nº CCPFC/ACC-54448/08), surgida no quadro do Projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, financiado pela FCT (PTDC/CED/68813/2006 e FCOMP-01-0124-FEDER-007106).

² O programa *Mar de línguas e culturas*, desenvolvido no contexto da oficina de formação referida na nota anterior, é homónimo de um outro projecto, concebido no âmbito da mesma oficina. Os dois projectos, não sendo coincidentes, apresentam algumas actividades em comum (cf. Dias *et al.* nesta mesma publicação).

numa nova cartografia cultural. Estas mudanças resultantes da diáspora do homem por todo o planeta marcam o início da era planetária.

Assim, a denominada civilização planetária teve a sua origem no início do século XV, tendo coincidido o seu dealbar com a conquista das Américas, o início da navegação portuguesa pelo planeta e a teoria heliocêntrica de Nicolau Copérnico. Estes factores possibilitaram intercâmbios, facilitaram a comunicação e a convivência intercontinental e promoveram uma intensa miscigenação cultural em todo o planeta Terra.

No entanto, a consciência da existência de uma civilização planetária e a aptidão para nela conviver dependerão, essencialmente, de uma acção educativa que configure uma nova matriz cognitiva. Nas palavras de Gadotti, “uma cidadania planetária é, por essência, uma *cidadania integral*, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também, económico-financeiros” (2000: 79). Neste sentido, a educação para a era planetária tem como objectivo basilar educar tendo em vista a criação de uma nova sociedade-mundo (Morin, Motta & Ciurana, 2004). Com efeito, a educação para a era planetária deve-se responsabilizar pelas questões emergentes das nossas sociedades, colaborando na construção da *humanidade comum*. Contudo, não é possível edificar uma sociedade-mundo sem que esta implique a existência de uma civilização planetária e de uma cidadania multidimensional e planetária (Gadotti, 2000).

Falamos de um conceito de cidadania enquanto esteio de uma visão unitária do planeta, manifestada em diferentes expressões como *humanidade comum*, *unidade na diversidade*, *nossa pátria*, *moradia comum*, *terra-pátria* (Morin, Motta & Ciurana, 2004; Gadotti, 1998; Eco, 1973). Assim, a expressão cidadania planetária é utilizada como sinónimo de um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que transmitem uma nova compreensão da terra enquanto comunidade de pertença (Marques, 2010).

Neste sentido, o conceito de cidadania planetária reporta-se não só ao panorama ecológico do planeta, à necessidade de agir em defesa da preservação do meio ambiente, mas também às relações entre os seres humanos, aos fenómenos culturais e aos naturais. Esta postura passa pela construção de formas de convivência humana no planeta, ou seja, à escala global e planetária.

Deste modo, um cidadão “planetário” privilegia as relações inter-grupais, institucionais, mas também está consciente do *continuum* processo de aprendizagem e de transformação a que está sujeito, uma vez que a “dimensão planetária nos obriga a criar novas relações e interações, novas formas de solidariedade para proteger toda a vida sobre a Terra e novas responsabilidades éticas como base para uma cidadania ambiental mundial” (Gutiérrez & Prado, 1999: 62).

Neste quadro, a consciência de uma civilização planetária e a capacidade para construir uma *humanidade comum* dependerão de uma acção alicerçada num novo paradigma educacional. Este novo paradigma deverá ser norteado por uma visão

sistémica que procure implementar uma ordem flexível, progressiva e complexa que possa ser interdependente, solidária e auto-regulada. Falamos do surgimento de uma consciência planetária que não poderá ter como base um pensamento linear, disjuntivo e simplificador, mas que seja o resultado de formas de pensar e de agir que contemplem uma visão sistémica e complexa da realidade.

Falamos da necessidade de uma educação para a humanização planetária que se responsabilize pelas questões emergentes das nossas sociedades, que nos forneça os alicerces fundamentais para a construção de um *ethos mundial* que desperte um sentimento de origem e de destino comum, partilhado por todos os seres humanos e que respeite o planeta e a pluralidade cultural existente.

2. Para uma inserção curricular da sensibilização à diversidade linguística e cultural

Face ao exposto anteriormente, a sensibilização à diversidade linguística, cultural (SDLC) e ambiental torna-se uma necessidade dos sistemas educativos actuais que se confrontam com os desafios da pós-modernidade, tendo em vista a formação de cidadãos planetários activos que respeitem e valorizem o outro e a diversidade (Andrade & Martins, 2009).

No seguimento desta linha de pensamento, têm surgido, entre nós, abordagens didácticas no âmbito do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos, assim como políticas educativas que procuram promover uma educação plurilingue e intercultural (Beacco & Byram, 2007). Defende-se nestas abordagens que o espaço escolar é o local ideal para sensibilizar à diversidade linguística e cultural e que esta sensibilização pode iniciar-se desde os primeiros anos de escolaridade (Candelier, 2007; Martins, 2008).

Relativamente a estas abordagens importa referir a *Language Awareness* difundida por E. Hawkins, nos anos 70, que propunha a integração de uma experiência linguística no currículo e o ensino de línguas nas escolas do ensino público (Hawkins, 1987), o *éveil aux langues* (Candelier, 2003) e a sensibilização à diversidade linguística (Andrade & Martins, 2009).

Candelier (2004) defende uma sensibilização à diversidade linguística pluralista, em que o âmago da abordagem seja a promoção de um contacto com as línguas em geral, com o intuito de consciencializar o aprendiz para a diversidade e torná-lo disponível para outras experiências linguísticas futuras. Nesta linha de pensamento, Ferrão Tavares diz que “o contacto com as línguas antes da sua aprendizagem formal (...) favorece uma educação linguística, para a qual define diferentes objectivos como, por exemplo, criar, através da exposição à língua-cultura, o desejo de conhecer o outro; criar uma atitude positiva em relação à língua e à cultura; desenvolver a flexibilidade mental, permitindo a passagem de uma série de símbolos a outra série de símbolos” (2007: 24-25).

Em Portugal, de acordo com a supra citada autora, a visão de uma educação linguística assenta numa perspectiva de sensibilização. O *Currículo Nacional do Ensino Básico* propõe que a introdução curricular da sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade seja realizada através de uma sensibilização às diversas línguas. Este contacto com outras línguas procura fomentar o respeito dos aprendentes que foram socializados numa dada cultura, por outras, possibilita a aquisição de ferramentas para uma interacção enquanto parte integrante do processo de socialização.

Importa referir que as actividades de sensibilização à diversidade linguística integram de igual modo a diversidade cultural, uma vez que a dimensão intercultural está estreitamente relacionada com a dimensão linguística (cf. Candelier, 2004; Batley *et al.*, 1993).

Assumimos, então, que as crianças só têm a beneficiar de uma abordagem pluralista da SDLC nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que “Learning together and from one another represents the educational answer that should be given to the existence of multicultural societies” (Candelier, 2004: 21).

Face ao exposto, consideramos essencial que o currículo seja concebido e gerido de modo a englobar a SDLC, no âmbito de uma educação para a era planetária, que promova o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, de modo holístico, integrado e interdisciplinar.

Falamos da necessidade de uma *gestão curricular flexível* que para além de visar o desenvolvimento de competências cognitivas, afectivas, sociais, criativas (Leite, 2001), promova, simultaneamente, práticas de integração/inclusão, adequação e diferenciação, reconfigurando o currículo, “de forma a conhecer o todo e as partes, (inter)ligando os conhecimentos locais e os globais” (Marques, 2010: 88).

Nesta linha, o programa de sensibilização à diversidade linguística e cultural que apresentamos de seguida procura ir ao encontro de uma abordagem pedagógica plural, constituindo-se como transversal às áreas curriculares e de enriquecimento curricular, não separando, mas conjugando, os saberes das diversas áreas. Esta preocupação está retratada na figura 1.

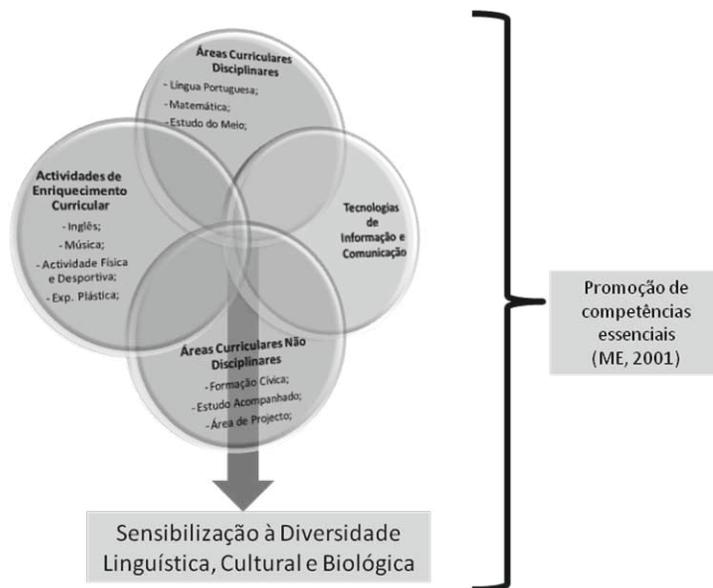


Figura 1– Articulação curricular da sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica no 1.º CEB (Marques, 2010: 89).

3. Programa de sensibilização à diversidade linguística e cultural – “Mar de línguas e culturas”

O estudo que levámos a cabo e que agora apresentamos de forma abreviada teve como grande objectivo compreender como se pode operacionalizar a sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), no âmbito de uma gestão curricular flexível, evidenciando possíveis modificações nos conhecimentos e representações dos participantes no estudo (alunos e professora), com especial enfoque numa dimensão ética e afectiva de uma educação para uma cidadania planetária (Marques, 2010).

Em consonância com a problemática definiram-se alguns objectivos investigativos: identificar as representações dos participantes face à diversidade linguística e cultural; identificar estratégias e recursos promotores de uma SDLC no âmbito de uma educação para a era planetária; identificar possíveis contributos do programa de intervenção na cultura linguística dos alunos.

Para tal, optámos por uma metodologia qualitativa, como “metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994: 11). Assim, desenvolvemos uma investigação do tipo estudo de caso exploratório, com características de investigação-acção colaborativa. Como instrumentos investigativos específicos utilizámos o

inquérito por questionário e por entrevista, a observação directa e fichas de registo e como instrumentos investigativos complementares recorreu-se ainda a registos em vídeo das sessões com os alunos e ao *portefolio* do investigador.

O programa foi implementado numa turma com três níveis de escolaridade, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, com crianças dos 8 aos 15 anos de idade, com um elevado número de retenções, em articulação com os conteúdos planificados e abordados pela docente titular de turma durante os meses de Março e Abril de 2009. Todos os materiais e actividades foram previamente apresentados à professora da turma, a qual esteve sempre presente durante as sessões do projecto.

O programa teve como finalidade a promoção do desenvolvimento de algumas competências de âmbito geral, como a competência intercultural, a competência plurilingue, a competência comunicativa, a competência de realização, a competência existencial, a competência de aprendizagem e a competência discursiva, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001).

O programa *Mar de línguas e culturas* teve como ponto de partida a construção de uma biografia linguística dos alunos e da turma, cujos dados foram apresentados em diagrama sob a forma de um peixe e de um gráfico de barras, conjugando conteúdos curriculares da área da matemática. Foi ainda distribuído aos alunos *O meu álbum das línguas e culturas*, o qual foi sendo preenchido ao longo das diversas sessões.

A sessão II desenvolveu-se a partir da audição e visualização da história *Os peixes diferentes*, uma história sobre discriminação linguística, cujo enredo anda circula em torno de dois peixes que chegaram a uma aldeia e que por falarem uma língua diferente e desconhecida dos habitantes nativos são discriminados e alvo da desconfiança de todos. No final da história, os alunos procederam ao reconto oral, identificaram os diversos momentos da narrativa, identificaram e descreveram as personagens e respectivas acções, reflectindo sobre a mensagem da história. Após esta exploração, os alunos realizaram uma ficha de trabalho com vários exercícios de sensibilização linguística plurilingue (identificação e análise do título da história em diferentes línguas, exercícios de correspondência língua/enunciado escrito e línguas e países onde são faladas).

Tendo sempre como base as personagens da história, recorrendo aos computadores Magalhães, realizou-se a construção do bilhete de identidade dos animais marinhos, na sessão III. No bilhete de identidade os alunos tinham de identificar o nome científico da espécie, o nome da espécie em diferentes línguas, as suas características físicas, a alimentação, o habitat e a forma de locomoção. Os alunos tiveram acesso a diversos documentos de apoio, nomeadamente artigos de internet, livros, enciclopédias, dicionários, para o preenchimento do bilhete de identidade. Foi também solicitado às crianças que realizassem um trabalho com o intuito de responder à questão *O que poderei fazer para ajudar as espécies marinhas em via de extinção?*.

Na sessão IV, intitulada *Mar de atitudes*, foi pedido aos alunos que, em grupo,

pensassem e dramatizassem situações-problema relacionadas com a temática da inclusão/exclusão e da valorização/discriminação linguística abordada na história.

Na sessão V, *Mar de Culturas*, foram trabalhadas três lendas europeias (uma dinamarquesa, uma islandesa e uma portuguesa), a partir de actividades como o reconto, a ilustração e a pesquisa sobre os países de origem das lendas e as respectivas línguas. Os alunos apresentaram no final da sessão o seu trabalho em suporte PowerPoint aos colegas, partilhando o que haviam descoberto sobre a lenda/país em questão.

Na sessão final realizou-se um jogo de tabuleiro com questões referentes aos conteúdos abordados nas diferentes sessões, que serviu de sistematização e de elemento de avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelo projecto. A figura que apresentamos de seguida apresenta um diagrama que sintetiza o programa desenvolvido:



Figura 2 – Esquema caracterizador do programa de intervenção (Marques, 2010: 112)

4. Análise e discussão dos resultados

Dada a natureza do nosso estudo, privilegiámos como técnica de análise de dados a análise de conteúdo, entendendo-a como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através de procedimentos objectivos e sistemáticos de descrição dos conteúdos das mensagens, procura obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos (Bardin, 2005).

Analisámos as entrevistas realizadas aos alunos e à professora antes da implementação do programa e no seu final, de modo a construir conhecimento sobre o objecto de estudo.

Entendemos também que seria importante a análise da interacção não-verbal, uma vez que “a comunicação não verbal inclui as expressões faciais, os olhares, as expressões e posturas corporais, a comunicação táctil, a expressão das emoções e sentimentos, bem como a compreensão dos símbolos e dos signos, constituindo-se com das mais ricas fontes de conhecimento do Outro” (Sá, 2007: 128). Assim, e de forma a analisar os dados provenientes da comunicação não-verbal, recolhidos através da videogravação das sessões, recorreremos à escala *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LISYC), composta por cinco níveis: 1 – ausência de actividade; 2 – actividade frequentemente interrompida; 3 – actividade mais ou menos contínua; 4 – actividade com momentos muito intensos; 5 – actividade muito intensa (Laevers, 1994).

A organização do conteúdo informativo envolveu a construção de dois sistemas de categorias diferentes, um para a professora da turma e outro para os alunos. O sistema de categorias para o tratamento das representações dos alunos face à diversidade linguística e cultural comporta seis grandes categorias: *imagens das línguas, atitudes face às línguas, imagens e atitudes face às culturas, nível de envolvimento, percepção dos conhecimentos adquiridos e apreciação do programa*. Para analisar o *corpus* documental referente aos dados recolhidos envolvendo a professora titular de turma construímos um sistema de categorias com três macro-categorias: *representações e atitudes face às línguas e às culturas, concepções de educação para a era planetária, avaliação do programa de intervenção*.

Comentando os dados referentes aos alunos, constatámos que, em relação à primeira categoria de análise, as línguas são maioritariamente entendidas em termos de *objectos de ensino - aprendizagem formal*, ou seja as línguas são perspectivadas como disciplinas do currículo escolar. As línguas são também encaradas como *instrumentos de construção e de afirmação de identidades individuais e colectivas*³, apesar de em menor número de ocorrências, devido ao facto de as línguas possibilitarem a construção do sentido de pertença, nomeadamente cultural.

No que concerne às atitudes face às línguas, foram registadas apenas ocorrências relacionadas com a *curiosidade e valorização em relação às línguas*. Estes dados permitem-nos inferir que existia, à partida, uma abertura ao conhecimento e contacto com outras línguas e uma eventual predisposição dos alunos para a aprendizagem de línguas.

Relativamente às *imagens e atitudes face às culturas*, apercebemo-nos de que os alunos parecem demonstrar interesse, curiosidade e abertura ao conhecimento e con-

³ Para a análise das representações, foram utilizadas as categorias de análise de Martins (2008) e Pinto (2005).

tacto com outras culturas; de facto apenas um aluno, no questionário inicial, referiu que não considerava importante conhecer outras culturas. Contudo, alguns alunos, apesar de se dizerem disponíveis para o contacto intercultural, referem, por exemplo, que existem culturas *mais bonitas*, outras *mais feias* e que algumas *são más*.

Após análise dos indicadores do nível de envolvimento revelado pelos alunos nas diferentes actividades observadas, verificámos que as crianças se envolveram nas mesmas, em termos globais, de uma forma muito positiva, tendo manifestado vontade e entusiasmo na sua realização. Este facto poderá advir do carácter lúdico, diversificado e curricularmente articulado das actividades.

A média de envolvimento de todas as crianças observadas foi de nível 3⁺. Contudo, sendo este valor muito positivo, não temos a pretensão de afirmar que todos os alunos se envolveram desta forma, em todas as actividades das seis sessões, nem que as actividades propostas foram deste nível de envolvimento para todos os alunos. Assim, tendo em atenção o que referimos, consideramos que as actividades de SDLC observadas tiveram uma boa aceitação por parte da grande maioria das crianças que manifestaram vontade e entusiasmo na sua realização, sendo deste modo propiciadoras de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Através dos dados recolhidos no final do programa através de inquérito por entrevista aos alunos, no que se refere à percepção das competências adquiridas, podemos dizer que os alunos iniciaram o desenvolvimento de uma consciência planetária, ficando sensibilizados para a existência da diversidade (nas suas diversas formas) e para a importância da sua preservação, conhecimentos estes, que, apesar de incipientes e necessitando de maior aprofundamento, poderão ajudar numa mudança de atitudes e numa promoção de comportamentos cívicos fundamentais para a construção da *humanidade comum* (Morin, 1999) (“*Não devemos julgar/ pessoas por elas não terem a mesma língua que nós/ devemos tentar esforçar-nos um bocado/ para perceber o que eles nos querem dizer [...] Porque por exemplo/ vem um estrangeiro a Portugal/ não o podemos julgar sem o conhecer (A2); foi bom para nós/ aprendermos outras coisas/ línguas e espécies (A10); aprendemos muitas coisas sobre as línguas/ as espécies animais (A14); Não vamos criticar/ só porque não falamos a mesma língua [...] Bem/ porque só por não ser da nossa cultura/ nós temos a nossa e eles têm a deles/ não vamos criticar agora a cultura deles/ (A8)*”).

Podemos ainda verificar que a maioria dos alunos compreendeu a necessidade de respeitar as línguas, costumes e tradições de outros povos. O facto de os alunos terem mencionado em diversos momentos que tinham gostado de contactar com outras línguas e culturas permite-nos inferir que as crianças iniciaram o desenvolvimento de atitudes de curiosidade, de respeito, de valorização e de abertura ao Outro, à diversidade linguística e cultural e alargaram a sua cultura linguística (Marques, 2010).

Da análise dos dados referentes à professora, apercebemo-nos de que esta percepciona as línguas essencialmente como *objectos de ensino-aprendizagem*, a

adquirir principalmente em contexto formal. Os dados recolhidos evidenciaram que considera a aprendizagem do inglês como uma mais-valia e a língua materna como “*instrumento de construção e afirmação de identidade individual e colectiva (acho que nós devemos saber falar o português a nossa língua e depois/ as outras)*”.

A professora diz demonstrar abertura ao conhecimento e contacto com outras línguas e culturas e reconhece o interesse e a curiosidade dos seus alunos face às línguas e culturas. Contudo, ressalta a visão de que as línguas inglesa e francesa são as mais importantes e, ainda nas suas palavras, que algumas culturas são *castradoras*.

Verificámos também que a professora reconhece a diversidade linguística e cultural presente no nosso tecido social e refere que os professores devem procurar estratégias que não colidam com os princípios culturais dos seus alunos. Revela também que o reconhecimento da diversidade linguística, cultural e biológica suscita uma valorização da comunicação e da relação com o Outro, o que se traduz numa visão do mundo mais solidária e inclusiva (“*termos conhecimento das diferenças, faz de nós mais compreensivos e ajuda-nos a comunicar e conhecer os outros*”).

Conclusão

De acordo com Gutiérrez & Prado, “é preciso enfatizar as interconexões entre os seres humanos, os fenómenos sociais e os naturais. Não podemos, assim, nos preocupar com a cidadania planetária excluindo a dimensão social” (1999: 41). Partilhando desta linha de pensamento, o programa de intervenção teve como pano de fundo a necessidade de abordar, em contexto educativo, temas de natureza global que remetam para a construção de uma cidadania planetária orientada por uma visão do planeta como *moradia comum*. Deste modo, pensamos poder afirmar que o nosso programa de sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica contribuiu para que os alunos se consciencializassem da necessidade de respeitar a natureza, o Outro, a sua cultura, a sua língua, o que nos permite dizer que os alunos deram pequenos passos para o desenvolvimento de atitudes cívicas promotoras de uma cidadania planetária e multidimensional.

Para Perrenaud, “os jovens terão de cultivar uma “dupla cidadania”: aprender a conceber-se e a agir como cidadãos da Terra, sem cessarem de pertencer a comunidades mais restritas, e tendo em conta as múltiplas interdependências entre o local e o global” (2002: 122). Esta postura assenta na necessidade da construção de formas de convivência humana, à escala planetária, que privilegiem as relações entre os seres humanos, entre os fenómenos culturais e os naturais.

Assim, é nossa convicção que é possível e benéfico, no âmbito de uma educação para a era planetária, integrar a sensibilização à diversidade linguística e cultural, através de uma abordagem plural, transversal e flexível do currículo, conciliadora

de diferentes saberes e competências, em articulação com as diferentes áreas curriculares e não curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, é necessário que as propostas pedagógicas tenham em conta as especificidades contextuais e globais de modo a serem promotoras de uma consciência planetária.

No final do desenvolvimento do programa de intervenção constatámos que os alunos apreciaram as diversas actividades desenvolvidas, considerando-as como importantes para o desenvolvimento e aprofundamento de atitudes de respeito, valorização e abertura ao Outro, às línguas e às culturas. Deste modo, os alunos ampliaram conhecimentos acerca do mundo das línguas e dos espaços geográficos em que são utilizadas, assim como reflectiram sobre a existência, a importância e a necessidade de preservação das várias formas de diversidade.

Face ao exposto, consideramos que é possível abordar curricularmente a diversidade linguística e cultural, tendo como ponto de partida os conteúdos previstos para as diferentes áreas curriculares no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, esta abordagem, que passa inevitavelmente por uma gestão curricular flexível, não pode ser esporádica e descontextualizada, mas deve ser realizada de forma contínua e articulada (cf. Dias *et al.* 2009). Neste sentido, acreditamos que a SDLC pode contribuir para que os alunos compreendam a relação entre o global e o local, para que encarem as realidades e os problemas *glocales* (Ciurana, 1999) de um modo cada vez mais *polidisciplinar* (cf. Morin & Le Moigne, 2000).

Em suma, acreditamos que através de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural, através do conhecimento de mais línguas e culturas, poderemos alargar os horizontes, construir novas possibilidades de cidadania multidimensional e planetária. Importa, pois, procurar o nosso itinerário comum e conjugá-lo com o itinerário colectivo de modo a “construir pouco a pouco uma civilização comum, baseada nos dois princípios intangíveis e inseparáveis que são a universalidade dos valores essenciais e a diversidade de expressões culturais” (Maalouf, 2009: 246).

Educação plurilingue e intercultural: que conhecimento em projectos colaborativos de formação?

Filomena Martins | (coord.) – Universidade de Aveiro/CIDTFF

Ana Isabel Andrade | Universidade de Aveiro/CIDTFF

Conceição Dias | Professora do 1.º CEB

Silvia Gomes | CIDTFF/ Universidade de Aveiro

Gillian Moreira | Universidade de Aveiro

Isabel Nolasco | Professora da Escola Secundária José Estêvão, Aveiro

Ana Paula Ramos | Professora da Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes, Ílhavo

Susana Sá | CIDTFF/ Universidade de Aveiro

Resumo

Assiste-se, hoje, na área da educação em línguas, à transmutação de um enfoque no ensino/aprendizagem de uma língua “singular” e isolada, para a opção por abordagens plurais, cuja grande finalidade reside no desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural, num reconhecimento, valorização e desenvolvimento dos repertórios linguístico-comunicativos e didáticos dos sujeitos, alunos e professores. Neste contexto, o papel do professor/formador é mais o de mediador pedagógico, orientando na procura de relação entre as diferentes aprendizagens, ajudando e colaborando na passagem dos conhecimentos em línguas e sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, de umas línguas para outras, de uns contextos para outros. Por isso, o conhecimento profissional do professor sendo simultaneamente, situado, personalizado e plural, complexo e heterogéneo, requer a articulação e actualização de diferentes dimensões e saberes em uso.

Neste texto, apresentamos e discutimos os indícios de construção de conhecimento profissional evidenciados em projectos colaborativos de educação plurilingue desenvolvidos por um grupo de 17 professoras, de diferentes níveis de ensino, e 11 formadoras/investigadoras da Universidade de Aveiro, participantes na oficina de formação *Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?*. Para tal, partimos dos produtos didáticos que os sujeitos foram realizando e transformando ao longo da formação, no sentido de podermos compreender o processo colectivo de produção de conhecimento profissional na área da sensibilização à diversidade linguística e da educação plurilingue.

Palavras-chave: educação plurilingue e intercultural, abordagens plurais, conhecimento profissional, codesenvolvimento profissional.

Introdução

Este texto traduz um estudo com enfoque no conhecimento produzido sobre possibilidades de educação plurilingue e intercultural, evidenciando, essencialmente,

trajectos percorridos, no âmbito de uma oficina de formação, designada entre os participantes por GTA. Foi objectivo da oficina o enriquecimento dos seus elementos, enquanto professores, formadores e investigadores e enquanto pessoas que, mudando, mudam as práticas e os contextos.

É pois nossa intenção, neste texto, analisar projectos colaborativos de educação plurilingue e intercultural, desenvolvidos em contexto de oficina de formação, e reflectir sobre o conhecimento produzido a partir desses mesmos projectos. Para tal, revisitámos, e analisámos os produtos didácticos que os sujeitos, colaborativamente, foram realizando e transformando ao longo da formação, no sentido de podermos compreender o processo colectivo de produção de conhecimento profissional, corporizado em diferentes práticas e concepções sobre a educação plurilingue e intercultural.

Partindo da categorização das dimensões de desenvolvimento profissional, apresentada por Sachs (2009) e após a contextualização do dispositivo de formação, através da descrição da oficina/GTA, procederemos à análise dos projectos de investigação-acção realizados pelos grupos de trabalho, desde a concepção à difusão, para finalizarmos com algumas reflexões sobre o conhecimento construído em torno de outras possibilidades de educação que permitam novas parcerias. Para concretizar e antes de avançar no estudo, deixamos alguns depoimentos:

Ontem e hoje tenho estado de volta da reflexão. Parece-me que ainda estou um pouco enferrujada, pelo que acho bem que pensem em continuar com estes projectos para o ano. Têm aqui cliente. [...] Não é agora que comecei, que vou parar de fazer isto. Já me estou a habituar aos nossos sábados e a experiência tem sido muito positiva. Não sei se fiz bem mas na minha reflexão contei, se calhar com demasiado pormenor, uma experiência que estou a ter com os meus alunos e a história que relatei passou-se esta quarta feira. [...] Deste trabalho ficou-me uma ideia para desenvolver no próximo ano com esses alunos, mas não sei se terá pernas para andar. [...] Esta semana vou ter nova rodada de testes e vou “hibernar” outra vez.

(T, Enviado: domingo, 24 de Maio de 2009 21:19)

Gostei muito de ter participado na Formação que fizemos no ano lectivo passado e de ter sentido o que é trabalhar numa Comunidade. Se pensarem em realizar mais algum projecto deste género, lembrem-se de mim.

(T, Enviado: domingo, 4 de Outubro de 2009 22:22)

Está a ser-me difícil dedicar tempo ao projecto que temos em mãos, mas conto poder fazer algo mais, em breve. [...] Acha que podemos ter esperança de conseguir colaborar?

(I, Enviado: quinta-feira, 15 de Abril de 2010 2:01)

1. Formação e educação plurilingue

Decorrente de fenómenos vários de transformação social e cultural e das possibilidades abertas à comunicação global pelo progresso científico e tecnológico, temos vindo a assistir a mudanças no campo da educação em línguas, relativamente

aos seus objectos e às suas modalidades de operacionalização em contextos (formais e não formais) de ensino/aprendizagem. Surge, assim, a necessidade de repensar o tipo de conhecimento profissional a fazer construir, tendo em vista a concepção e desenvolvimento de práticas educativas mais plurais, mais atentas aos contextos, com base em novas abordagens didácticas, abertas a novas possibilidades de comunicação plurilingue e intercultural.

O conhecimento profissional do professor sendo, simultaneamente, curricular, disciplinar, profissional, experiencial e cultural (Tardif & Gauthier, 1996), requer a articulação de diferentes dimensões, envolvendo saberes que são plurais, heterogéneos, personalizados e situados (Roldão, 2010; Tardif, 2000).

Na área da educação para o plurilinguismo, visa-se, hoje, um conhecimento profissional assente na vontade de ultrapassar visões compartimentadas do ensino de línguas, numa concepção mais holística e integrada de educação linguística, já que «il ne s'agit plus de prendre comme point de référence la compétence de communication d'un locuteur natif, ayant pour finalité la maîtrise parfaite d'une langue, mais de développer un répertoire linguistico-communicatif où l'on donne de l'espace à plusieurs langues, dans une volonté de rencontrer l'autre et de vouloir le comprendre» (Alarcão *et al.*, 2009 : 9). Defende-se um plurilinguismo ao alcance de todos, de reconhecimento e valorização dos repertórios dos indivíduos e da comunidade, independentemente da sua composição, uma educação em línguas atenta à diversidade linguística e cultural e apostada numa maior diversificação do leque de línguas a oferecer pela escola, construindo um currículo integrado de línguas (Castellotti, Coste & Duverger, 2008).

Nesta linha, as abordagens plurais surgem como uma resposta à necessidade de articular, diversificar e integrar a aprendizagem de línguas, adequando-a às características e necessidades comunicativas dos alunos, pelo reconhecimento de abordagens didácticas plurais, já que,

“Sans articulation entre les langues, tout effort visant à augmenter le nombre de langues apprises par un même individu-apprenant dans le cadre de l'éducation formelle se heurtera immédiatement à des limites en termes à la fois de capacité d'apprentissage et d'espace dans les curricula [...] Sans articulation entre les langues, ce sont aussi des pans entiers de l'expérience langagière antérieure des apprenants qui restent ignorés, c'est-à-dire à la fois inexploités et, pour certaines langues, dévalorisés” (Candelier, 2007 : 5).

Ao invés das abordagens singulares das línguas em que o objecto de ensino-aprendizagem e de atenção didáctica é apenas uma língua tratada isoladamente, as abordagens plurais operacionalizam-se através de actividades educativas que implicam em simultâneo várias línguas e culturas. O CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*) identifica quatro orientações didácticas que vão neste sentido: a pedagogia intercultural, a didáctica integrada de línguas, a intercompreensão e a sensibilização à diversidade linguística e cultural (*éveil aux langues*),

“qui, toutes, partagent la volonté d’offrir des “outils” concrets à même non seulement de favoriser l’abord des langues, quelles qu’elles soient – et donc, indirectement, d’enrichir les répertoires langagiers des élèves –, mais également de contribuer au maintien de la diversité linguistique et culturelle et à l’édification d’une véritable culture “plurilinguistique” valorisant cette diversité” (De Pietro, 2008: 198-199).

Neste contexto, o papel do professor/formador é o de mediador pedagógico, orientando na procura de relação entre as diferentes aprendizagens, ajudando na passagem dos conhecimentos em línguas e sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, de uns contextos para outros, de umas línguas para outras. Este enfoque sobre a mediação e gestão de diferentes reportórios exige um profissional com um saber prático ancorado na acção e na reflexão sobre e para a acção (Day, 1999), a mobilizar em situações educativas e formativas em que importa descobrir e rentabilizar diversidades de percursos possíveis.

É nossa convicção que os programas de formação contínua na área da educação plurilingue devem procurar a criação de espaços de co-construção de práticas que possam ser propulsoras de desenvolvimento profissional, nomeadamente pela concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos colaborativos de investigação-acção. De acordo com a categorização de Sachs (2009), o desenvolvimento profissional pode ser assumido como *re-instrumentação* (modelo com enfoque na melhoria da instrução, privilegiando uma abordagem técnica); como *remodelação* (assente essencialmente no aumento do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico dos professores); como *revitalização* (modelo focalizado, principalmente, na renovação profissional, promotor de oportunidades para repensar e rever as práticas); ou como *re-imaginação* (modelo transformador ao nível das intenções e das práticas, eminentemente político, na medida em que defende e apoia a mudança social, visando desenvolver os professores como agentes criativos do currículo e profissionais inovadores). Assim, enquanto os dois primeiros modelos assentam, essencialmente, na aprendizagem do aluno, os dois últimos focalizam-se na aprendizagem do próprio professor.

Ora, para que níveis mais elevados de desenvolvimento profissional possam ocorrer, torna-se necessário projectar formações feitas com os professores, que os interpelem enquanto sujeitos e actores, no sentido da efectivação de práticas inovadoras e transformadoras (*re-inventoras*) de si próprios, da sua relação com os objectos tornados de ensino, com os outros, com a profissão, isto é, produtoras de novo conhecimento profissional.

De acordo com Uwamariya & Mukamurera,

« les connaissances des enseignants dépassent de loin les savoirs disciplinaires. L’enseignement correspond non seulement à ce que les enseignants savent et à ce que la société propose comme élément à transmettre aux élèves, mais aussi à ce que les enseignants sont et pensent de leur pratique » (2005 : 144).

Este conhecimento plural, segundo as autoras, é apoiado « sur l’expérience

personnelle, sur la recherche et sur la réflexion de l’enseignant sur sa propre action », mas é também construído colectivamente. Por isso, torna-se pertinente investigar como ajudar os professores a saírem progressivamente do seu isolamento e da falta de confiança nas suas capacidades e conhecimentos, pela adopção de “une démarche collaborative qui doit être à la fois collégiale et autonome”, de “codesenvolvimento” profissional e de construção de redes de partilha que possam evoluir no sentido de comunidades aprendentes (ibidem).

Pensamos que uma formação com estas características deverá contemplar diferentes dimensões, nomeadamente uma dimensão *investigativa e reflexiva*, relacionada com a observação, a análise e a reflexão, tendo em vista a reconstrução e a expectável melhoria da acção educativa e uma dimensão *política e interventiva*, apostada na preparação do professor para o exercício de uma cidadania mais participada, articulando a produção de conhecimento com a resolução de problemas planetários de sustentabilidade humana, visando sociedades mais justas e inclusivas, respeitadoras das individualidades linguístico-comunicativas. Nesta linha, os *loci* da formação expandem-se na medida em que se assumem dentro e fora dos espaços formalizados de acção educativa (cf. Andrade *et al.*, 2003; Martins, 2008).

2. Na esperança de conseguir colaborar - em oficina

Inserida no contexto do projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, a oficina de formação *Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* (GTA) contou com dezassete professoras/formandas, quatro professoras generalistas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e treze professoras de línguas dos ensinos Básico e Secundário. O GTA era ainda composto por 11 formadoras/investigadoras da Universidade de Aveiro, integrando, assim, elementos provenientes de diferentes instituições e níveis de ensino (do 1.º CEB ao ensino superior), público e privado.

De um modo geral, com esta oficina de formação pretendeu-se valorizar as práticas docentes, aliando-as ao trabalho de investigação, através da construção de uma rede em que professores, formadores e/ou investigadores pudessem partilhar saberes e experiências, encontrando novas práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural e de educação plurilingue, tendo como referentes resultados de investigação produzida nesta área e documentos reguladores das políticas linguísticas europeias e do sistema educativo português.

Disponibilizando materiais de educação plurilingue para os diferentes contextos e níveis de ensino, esta acção de formação procurou ainda

“constituir-se como um espaço de formação pela intervenção onde, em torno de um projecto comum, se desenvolvessem diferentes projectos de educação em línguas que pudessem

contribuir para uma cultura do plurilinguismo, em contexto educativo, promovendo diferentes práticas de sensibilização à diversidade nas suas múltiplas realizações” (Martins & Pinho, 2009: 17-18).

Nesta linha, nos primeiros encontros de formação, decorrente da discussão partilhada de interesses, emergiu uma temática que serviu de objecto de estudo a este grupo de trabalho: *Migrações e mestiçagens como movimentos e encontros*. Formaram-se, igualmente nesta primeira fase, quatro subgrupos, que viriam a conceber e desenvolver, colaborativamente, quatro subprojectos de intervenção em sala de aula, tendo cada subgrupo trabalhado uma temática mais específica. Assim, um primeiro subgrupo, constituído maioritariamente por professoras do 1.º CEB, centrou-se na sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade. Com o projecto intitulado “*Mar de línguas e culturas*” (cf. Dias *et al.*; Marques & Martins, nesta publicação) estas professoras conceberam materiais e desenvolveram estratégias variadas de forma a sensibilizar para a diversidade linguística, cultural e biológica. Um segundo grupo de trabalho (cf. Fiadeiro, Nolasco & Rodrigues, nesta publicação), tendo começado por aprofundar questões ligadas às políticas linguísticas educativas de valorização da diversidade e do plurilinguismo, concebeu o projecto “*Línguas: caminhos para o Outro*”. Por sua vez, o terceiro grupo, com o projecto “*Línguas e culturas: migrações e (des)encontros*”, debruçou-se sobre questões relacionadas, nomeadamente, com as políticas de inclusão no ensino de línguas, representações sobre a população migrante e práticas sociais de exclusão. O enfoque do trabalho do quarto grupo, com o projecto “*Da minha língua vê-se o mar. E das outras?*” (cf. Araújo e Sá *et al.*, nesta publicação), assentou na importância das representações das línguas e sua evolução no processo de ensino/aprendizagem das mesmas.

Todos os subprojectos procuraram contribuir para a mesma finalidade, tendo em vista a implementação de estratégias (construção de biografias linguísticas, identificação e exploração de representações dos alunos face às diferentes línguas e culturas, contacto com diferentes línguas, etc...) capazes de sensibilizar os alunos para a diversidade linguístico-cultural, pelo desenvolvimento de uma “cultura linguística” e de um conjunto de competências de reflexão linguística e comunicativa, no sentido de promover a intercompreensão (Andrade *et al.*, 2008).

Durante as sessões presenciais os subgrupos foram apresentando os projectos em construção, nomeadamente conceitos enquadradores, materiais, actividades e resultados, tendo sido adoptada a estratégia do “critical friend” na discussão dos mesmos.

Paralelamente às sessões de formação e às actividades desenvolvidas com os alunos nestes subprojectos, as formandas construíram um portfólio que, sendo elemento de avaliação, retratou igualmente o percurso construído individualmente e em grupo e procurou revelar alguns dos contributos desta acção de formação para o desenvolvimento profissional dos participantes.

3. Revisitando a oficina de formação – análise do conhecimento construído pelos participantes

Tendo como objectivo compreender *o conhecimento teórico e prático construído pelo GTA sobre educação plurilingue*, revisitando a oficina de formação *Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?*, traçaram-se como objectivos principais deste estudo sobre o processo colaborativo em que nos inseríamos: i) analisar os projectos colaborativos de educação plurilingue desenvolvidos no âmbito da oficina; ii) identificar e compreender o conhecimento decorrente da construção e implementação desses projectos; iii) construir conhecimento sobre possibilidades de (formação para a) educação plurilingue. Para tal, foram identificadas questões mais específicas, directamente relacionadas com os projectos desenvolvidos: que conceitos foram investigados?; que finalidades foram definidas?; que actividades foram planificadas e experimentadas?; que recursos didácticos foram construídos?; para que níveis de ensino?; que línguas foram mobilizadas?; com que resultados?.

Com vista à consecução dos objectivos enunciados anteriormente e dada a natureza do estudo, optámos por uma metodologia qualitativa, interpretativa, procedendo a uma análise exploratória (documental e de conteúdo) dos vários dados recolhidos. Foram analisados os projectos de intervenção em sala de aula (planos de trabalho, apresentações em *powerpoint*, materiais didácticos, trabalhos dos alunos e relatórios), bem como fichas de leitura e reflexões escritas que constam dos portfólios individuais das professoras/formandas. Constituíram ainda objectos de análise os resumos e os posters apresentados por cada subgrupo na fase final da formação (Andrade & Espinha, 2009).

3.1. Conceitos

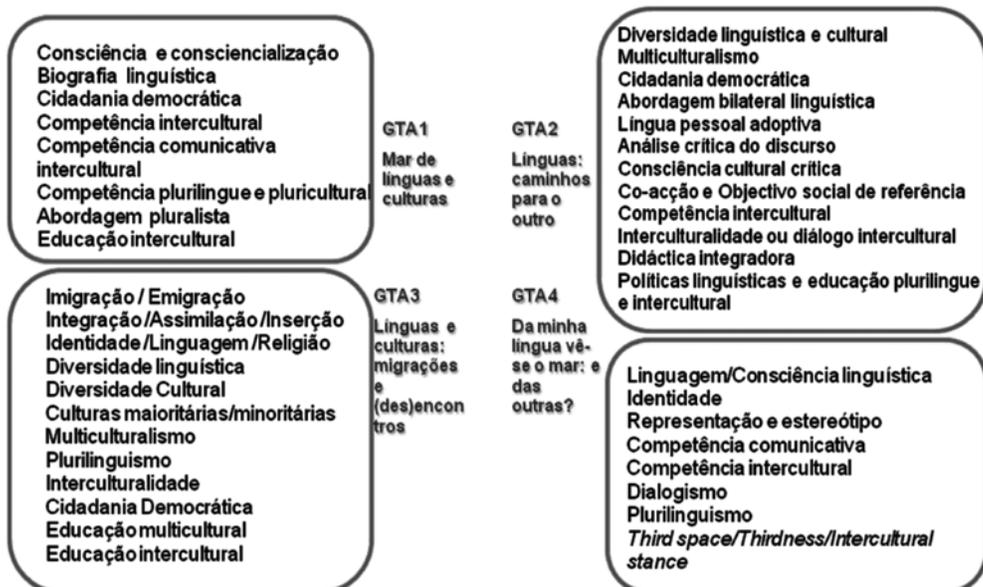
Tendo em vista identificar e caracterizar os conceitos mobilizados pelas formandas ao longo da formação, no sentido de entender melhor os contornos do objecto de trabalho do GTA – a sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) – e de avaliar eventuais modificações nos conceitos mobilizados, foram analisados os documentos suporte de cada grupo nas três fases de apresentação dos projectos de investigação/acção: as apresentações *PowerPoint*; as fichas de leitura elaboradas pelas formandas e integradas nos portefólios individuais; e ainda os *posters* produzidos no final do processo de formação.

Impunha-se dar sentido à enorme variedade de conceitos mobilizados, sobre os quais os professores construíram conhecimento, cuja ampla abrangência encontra justificação nas leituras realizadas pelas formandas, as quais, embora respeitando a temática comum eleita, tiveram livre escolha quanto aos textos lidos, e no facto de os quatro subprojectos terem sido desenvolvidos em contextos diversos, com temas de alguma forma específicos, pois se o objectivo comum foi a SDLC, o facto de se trabalhar com turmas do 1.º CEB, (*Mar de Línguas e Culturas*), em

espaços extracurriculares (*Línguas: caminhos para o Outro*) ou no âmbito das línguas do currículo, dentro da planificação de cada disciplina (*Línguas e culturas: migrações e (des)encontros* e *Da minha língua vê-se o mar: e das outras?*) dotou as contextualizações teórico-conceptuais de enfoques pontualmente diversos.

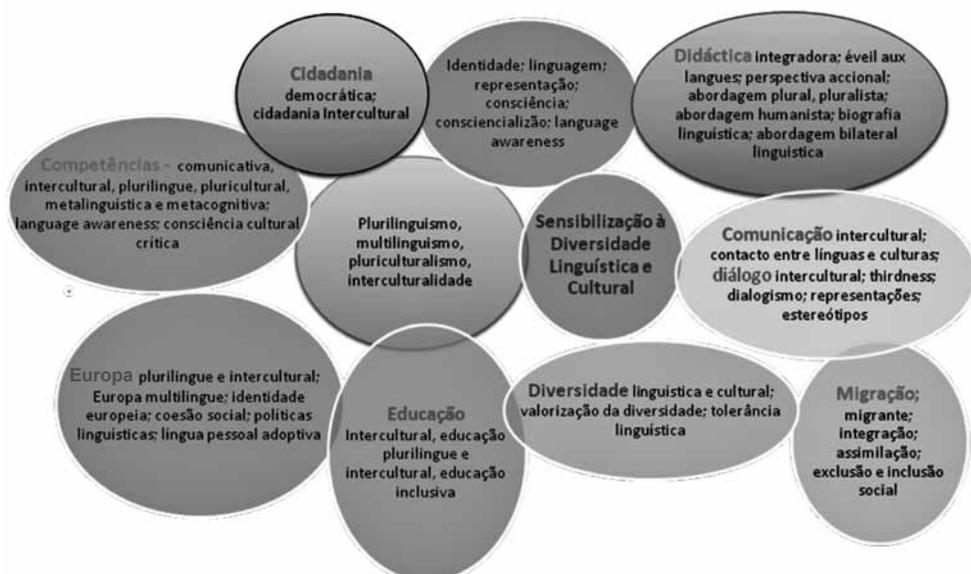
Os conceitos encontrados foram então organizados, num primeiro momento, de acordo com o grupo de trabalho e, num segundo momento, agrupados em torno de temas-chave, pretendendo-se identificar eventuais relações de proximidade entre eles.

A primeira organização (ver Quadro 1) revela os conceitos transversais que foram mobilizados pelas formandas no seu trabalho de preparação e elaboração dos projectos, apoiando-se numa grande variedade de autores de entre os quais se destacam M. Byram (2003; 2006) e M. Candelier (1998; 2003; 2007), nomeadamente: *competência* (comunicativa, intercultural, plurilingue, pluricultural, metalinguística e metacognitiva), *consciência, linguagem, cidadania, identidade, culturalidade* (multiculturalidade, interculturalidade) e *educação* (intercultural, multicultural) (Audigier, 1998; 2000; Beacco & Byram, 2007; Breidbach, 2003; Coste, Moore & Zarate, 1997; Hawkins, 1996, Starkey, 2003, entre outros). Na nossa interpretação deste quadro, predomina uma preocupação com a compreensão da sociedade actual como diversa e das populações como plurais, em articulação com a convicção de que é possível e necessário educar para esta realidade através da consciencialização e do desenvolvimento de competências como a plurilingue e a intercultural. Na base desta preocupação evidencia-se uma inquietação relacionada com questões de cidadania, de pertença e participação na sociedade, de identidade e representação e de matrizes de culturalidade em mudança.



Quadro 1 – Conceitos mobilizados por cada grupo de trabalho

O segundo quadro (ver Quadro 2) organiza os conceitos em torno de ideias-chave interligadas, colocando a SDLC no centro, permitindo-nos entender, de uma forma mais aprofundada, o modo como os conceitos são mobilizados em relação ao tema central. Neste sentido, apercebemo-nos de que a diversidade linguística e cultural (DLC) é entendida como a diversificação das populações, sobretudo as escolares, mas também é percebida pelos professores como componente de uma multiculturalidade estruturante das sociedades actuais, resultado de processos de migração, o que requer um esforço de integração face a questões de coesão e inclusão sociais. Com efeito, a DLC revela-se um conceito extremamente abrangente que integra não só a diversificação em si, mas também processos de valorização, aceitação e integração desta mesma diversificação.



Quadro 2 – Organização global dos conceitos mobilizados

O contacto crescente entre pessoas de diferentes línguas e culturas prioriza o diálogo intercultural, englobando a capacidade de participar em espaços de *thirdness* (Bhabha, 1995) onde novas identidades podem emergir. Neste âmbito, as competências comunicativa, plurilingue, pluri/intercultural, bem como a metalinguística e a metacognitiva, são colocadas ao serviço de uma cidadania intercultural e, por isso, mais democrática (Audigier, 1998; 2000; Starkey, 2003). Neste contexto, os projectos utilizam como conceitos basilares o multi- e o pluri-linguismo, o multi- e o pluri-culturalismo e a interculturalidade, situando-se os autores numa preocupação de construção com a Europa plurilingue e multi/intercultural numa vontade de exploração das suas políticas linguístico-educativas. São investigados conceitos relacionados com uma educação inclusiva, uma educação intercultural e uma educação plurilingue, e exploram-se abordagens didácticas, capazes de desenvolver,

desde os primeiros anos de escolaridade, uma consciencialização da riqueza da diversidade linguístico-cultural.

3.2. Definição de objectivos

O conhecimento construído pelos participantes do GTA corporiza-se, numa primeira instância, nos projectos colaborativos de educação plurilingue que foram sendo construídos, tal como indicado atrás. A análise desses projectos não poderia deixar de ter como um dos grandes enfoques os objectivos educativos e investigativos que nortearam o desenvolvimento dos vários projectos. Lembremos que a definição de objectivos implica “fazer escolhas”, “tomar decisões” para tentar “agir em consequência”. Como afirma Richerich,

“Quels que soient les approches développées et les domaines explorés par la pédagogie et la didactique des langues étrangères tous les efforts tendent toujours vers un seul but : mieux enseigner pour aider à mieux apprendre. Dans cette constante du mieux, la définition des objectifs et l’identification des besoins jouent un triple rôle. Premièrement, elles sont des instruments permettant des choix et des décisions, deuxièmement, elles donnent un sens à ceux-ci et aux actions d’enseignement et d’apprentissage, troisièmement, elles sont un moyen d’établir et de négocier les interactions entre les différentes composantes des systèmes » (1985, p. 17).

Nesta medida, afigura-se fundamental, para a compreensão da acção didáctica dos diferentes actores da oficina de formação, identificar os objectivos dos projectos que eles próprios conceberam e tentaram alcançar. Lembremos que é na selecção de objectivos educativos, mas também investigativos, que se traduzem as concepções sobre o que significa educar em línguas ou sobre o que importa investigar para a construção de conhecimento que nos permita perseguir, mais eficazmente, as nossas intenções educativas.

Analisa-se, assim, as práticas dos formadores e formandos, professores e investigadores, nos projectos que foram capazes de construir (planificações, apresentações e relatórios), para acedermos às suas concepções sobre o que pode significar uma educação plurilingue em contexto escolar português. Nestas práticas pedagógico-didácticas concretas se traduzem os resultados obtidos em termos das possibilidades educativas de tornar as escolas portuguesas mais plurilingues, pelo tipo de objectivo que se define como prioritário. Trata-se de ver o que é que os actores educativos pensam que se pode atingir para que as escolas, nomeadamente as escolas portuguesas, e também as línguas e as culturas que nelas circulam, resistam às tendências homogeneizadoras, quer locais, quer internacionais (García, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzmán, 2006, p. IX).

Dito de outra forma, tentamos aqui compreender como interpretam os nossos actores as orientações de política linguística educativa que estiveram na base desta

oficina. Como imaginam as práticas educativas escolares, capazes de defender a multiplicidade de línguas e de literacias que existem no nosso planeta? Que desafios colocam a si próprios os actores de educação linguística desta oficina no sentido de serem capazes de mudar culturas de carácter monolíngue (ver García, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzmán, 2006, p. 4; PNUD, 2004)? Numa palavra, trata-se de querer compreender as ideologias linguístico-educativas que estão por detrás das práticas educativas que os participantes da oficina GTA foram capazes de colocar em prática, assumindo, como escrevem Pinho, Almeida, Martins & Pinto (2009) o professor, o investigador e o formador na área da educação em línguas como sujeitos que determinam, em parte, o que pode ser realizado nesta esfera para o desenvolvimento global dos educandos e dos formandos.

Atentemos, para tal, no quadro-síntese dos objectivos explicitados nos textos que concretizam os quatro projectos desenvolvidos.

Projectos	Objectivos educativos	Objectivos investigativos	Foco
GTA/1- Mar de línguas e culturas	Consciencializar para o plurilinguismo e para a diversidade linguística e cultural do mundo. Promover uma educação para a cidadania de abertura e de respeito pela diferença.	Conceber, implementar e avaliar um programa interdisciplinar de SDL no 1º CEB, capaz de educar para a cidadania e de fomentar o trabalho colaborativo entre educadores.	Educação para a cidadania
GTA/2 – Línguas – caminhos para o outro	Sensibilizar discentes, docentes e comunidade escolar à diversidade linguística e cultural. Desenvolver uma cidadania intercultural.	Conceber, implementar e avaliar estratégias de sensibilização à diversidade linguística e cultural em contextos extra-curriculares, por um lado, e desenvolver a cultura linguística, por outro.	Educação europeia. Educação para a cidadania. Educação literária e cultural.
GTA/3– Línguas e culturas: migrações e desencontros	(Re)desconstruir representações e atitudes face aos cidadãos migrantes Educar para a cidadania, diversidade e solidariedade	Conceber, implementar e avaliar estratégias de SDLC, nomeadamente, de compreensão e de integração do outro.	Educação inclusiva. Educação para cidadania. Educação para a diversidade e para a solidariedade.
GTA/4 - Da minha língua vê-se o mar. E das outras?	Consciencializar os alunos para as suas representações relativamente às línguas e culturas	Identificar representações de língua materna e de língua estrangeira (inglês) em diferentes níveis de aprendizagem	Educação para as línguas e culturas

Quadro 3 – Objectivos dos projectos desenvolvidos no GTA

A construção do quadro-síntese com os objectivos dos projectos e a identificação do enfoque que cada um deles ganhou fez-se pela transcrição dos objectivos definidos nos diferentes momentos de planificação dos projectos (ver powerpoints de apresentação, site da plataforma moodle, site do projecto) e pelo seu confronto com o discurso das formandas no relatório escrito no final da oficina. Nesta medida, podemos perceber que cada um dos grupos encontra uma preocupação educativa de carácter mais global, na qual se inscreve a educação plurilingue. Assim, afirmam os elementos do GTA/1, “*A principal finalidade deste projecto foi conceber, implementar e avaliar um programa interdisciplinar de SDLC para o 1.º CEB, capaz de educar para a cidadania¹ de um modo lúdico, dinâmico e intercultural*” (Relatório, GTA/1, p. 5), ou os elementos do G2,

“Tendo como propósito geral a envolvimento da comunidade escolar no projecto de investigação-acção, foram definidos os seguintes objectivos formativos (educativos): i) sensibilizar alunos, professores e encarregados de educação para a diversidade linguística e cultural no contexto de espaços extra-curriculares; ii) fomentar a promoção de uma cidadania activa, problematizando o conceito de cidadania europeia; iii) desenvolver a cultura linguística de alunos, professores e encarregados de educação” (Relatório, GTA/2, s.p.).

Sintetizando, os elementos do GTA/3 escrevem que a educação plurilingue é uma forma de comprometimento educativo tornando “*a educação escolar um momento efectivo de reflexão, valorização e de respeito por essas diferenças*” (Relatório, GTA/3, p.13). E os elementos do G4 não esquecem de sublinhar a sua função de professoras de línguas,

“promover a consciencialização dos alunos relativamente às representações (suas e dos outros) das línguas e das culturas e incentivar processos de reflexão que conduzam ao desenvolvimento dessas representações no sentido de uma maior SDLC, numa sociedade cada vez mais plurilingue e pluricultural” (Relatório GTA/4, p. 6).

Estas grandes preocupações em torno da educação em línguas traduzem-se no respeito e na valorização do outro nos espaços das línguas e das culturas (educação literária, linguística e intercultural), em espaços de mobilidade e de construção de sociedades mais justas, nomeadamente a sociedade europeia, em esforços de diálogo construtivo.

Podemos dizer que os autores dos projectos aqui analisados referem a educação plurilingue como uma resposta aos desafios da crescente mobilidade (real e virtual), em modos de comunicação local e global. Não deixando de colocar a comunicação à escala global como a grande preocupação da sua actividade, os autores dos projectos encontram, na especificidade da sua situação local, as entradas necessárias ao desenvolvimento de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural em contexto escolar português e em di-

¹ Sublinhados nossos

ferentes níveis e espaços: do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, da sala de aula aos clubes de línguas e europeu, em actividades dirigidas a alunos ou a funcionários, professores ou encarregados de educação. A sensibilização à diversidade linguística encontra, assim, diferentes entradas na escola portuguesa, constituindo-se como um desafio particular a cada uma das situações, “*Na nossa opinião, a diversidade será sempre um desafio para os diversos sistemas [...] que deve levar à valorização, por parte dos alunos e também dos professores, da existência do outro*” (Relatório, GTA/1, p. 15).

Tomando a distinção de objectivos de ensino de línguas feita por Bertrand (1977) e uma breve análise da sua evolução até ao final do século XX (Andrade, 1988), podemos dizer que os actores educativos aqui em causa acreditam que as línguas constituem um capital cultural determinante na vida actual dos sujeitos, permitindo-lhes interagir a diferentes níveis, local e global, sendo que essa interacção comunicativa tem de ser pensada à luz de finalidades políticas, tais como a intercompreensão, o diálogo e o respeito entre os povos. A educação plurilingue (da sensibilização à diversidade linguística até à educação plurilingue) não pode estar senão ao serviço de um indivíduo bem formado, capaz de contribuir para o bem comum. Como escrevem Pinho, Almeida, Martins & Pinto,

“[Também na] educação em línguas, e à luz da política linguística educativa europeia, o processo de formação humana é entendido na sua esfera de formação (inter)cultural (Byram, 2008), nomeadamente porque em educação não existe um saber-fazer linguístico desligado de implicações de valor. As línguas são, assim, perspectivadas enquanto lugares estratégicos de concretização de prioridades políticas relacionadas com o humano, assentes numa visão mais solidária das sociedades, acreditando-se no papel que poderão desempenhar no próprio desenvolvimento humano (cf. PNUD, 2004)” (2009, <http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009>).

Se quisermos resumir o que os diferentes actores pretendem, em termos do seu desenvolvimento profissional com os objectivos formativos que definem para si próprios, poderíamos dizer que pretendem essencialmente *Reflectir sobre modos de SDLC, identificando estratégias e recursos indispensáveis ao desenvolvimento de uma competência plurilingue*. Concretizando com palavras dos nossos sujeitos, julgamos que se preocupam em reflectir em conjunto sobre como intervir (construir conhecimento com os outros – colegas, formadores, investigadores, professores) de modo a contribuírem para a transformação dos sujeitos ou dos contextos com os quais interagem. Parecem perceber a complexidade da tarefa, reconhecendo que os resultados alcançados ficam muito aquém do que seria desejável: não é ainda a educação plurilingue que é claramente colocada como o foco da intervenção, mas uma etapa prévia e necessária, a percepção e disponibilidade para o reconhecimento e aceitação da diversidade, a ser continuada em trabalhos mais sistemáticos e subsequentes. Como escrevem, nas conclusões do seu relatório, as autoras do projecto “*Mar de línguas e de culturas*”, a consciencialização da diversidade é apenas uma etapa de um processo educativo mais ambicioso e que exige continuidade,

“reconhecemos que este tipo de programas não deve ser pontual, na medida em que estas práticas educativas devem ser continuadas” (Relatório, GTA/1, p. 15) ou as autoras do projecto “*Da minha língua vê-se o mar. E das outras? “Temos consciência do longo caminho que ainda há a percorrer no âmbito da sensibilização e da educação plurilingue e intercultural”*” (Relatório, GTA/4, p. 13).

Na generalidade e para podermos avançar, podemos dizer que todos os grupos pensaram formas de intervenção nas *suas* escolas, imaginando escolas mais multilingues e sujeitos mais plurilingues, o que implicou (e implicará) abordagens *bottom-up* (García, Skutnabb-Kangas & Torres Guzmán, 2006) que partam das reais possibilidades dos contextos.

3.3. Dos contextos às abordagens didácticas – actividades e estratégias

Revisitando os quatro percursos de formação em torno da oficina de “*Sensibilização e educação plurilingue e intercultural*”, verificamos que cada um dos grupos desenhou estratégias e recursos variados, de acordo com os contextos e níveis de ensino (do 1.º CEB ao Ensino Secundário) em que se efectuaram as intervenções.

Relativamente às actividades de SDLC planificadas e experimentadas, podemos dizer que o GTA1 construiu e implementou um programa interdisciplinar, “*Mar de línguas e culturas*”. Este programa, desenvolvido em tempo lectivo nas áreas curriculares disciplinares e não-disciplinares, em três turmas do 1.º CEB, permitiu aos alunos contactar com línguas e culturas dos diferentes continentes.

As actividades do projecto de SDLC “*Línguas: caminhos para o Outro*” foram desenvolvidas em contextos extra-curriculares, nomeadamente clubes de línguas e outros clubes. Neste projecto, os elementos do grupo dinamizaram diversas actividades, nomeadamente de publicitação para revivificação dos espaços e estruturas pré-existentes.

As actividades didácticas do projecto do GTA3 partiram do levantamento de representações sobre a problemática das migrações, por parte dos alunos, para a reflexão, oral e escrita, sobre os conceitos e preconceitos associados a esta temática. Os alunos tiveram a oportunidade de contactar com depoimentos escritos de migrantes, de partilharem experiências de migração e de realizarem entrevistas a alunos migrantes. Procedeu-se, ainda, à construção de biografias linguísticas, à dinamização de debates e à elaboração e exposição de cartazes sobre o tema.

O GTA 4 desenvolveu o projecto “*Da minha língua vê-se o mar*”. *E das outras? – Representações de alunos de diferentes anos escolares face à LM e ao ILE*” em duas turmas (uma do 3.º CEB e a outra do Secundário), em aula de língua portuguesa e língua inglesa, suscitando nos alunos uma reflexão sobre a relação sujeito/línguas/cultura.

Com base nos dados recolhidos, podemos observar que todos os subgrupos planificaram e implementaram actividades de SDLC e de educação plurilingue, cons-

truindo novos materiais didácticos ou adaptando materiais e estruturas já existentes, com o intuito de despertar nos alunos uma consciência para a diversidade e promover o desenvolvimento de uma competência plurilingue e inter/pluricultural. Podemos, ainda, constatar que a uma maior diversificação de línguas nos projectos correspondeu uma abordagem do tipo sensibilização, desenvolvida, preferencialmente, à margem do currículo instituído, em contextos menos formais de aprendizagem. Assim, a SDL esteve presente transversalmente em actividades do 1.º CEB (projecto do GTA/1), trabalhada no limiar de outras áreas e em iniciativas de educação em línguas e culturas promovidas por estruturas de extensão curricular (projecto do GTA/2).

Os projectos do GTA/3 e GTA/4 desenvolveram-se em aula de língua, em espaços bem definidos e delimitados, herdeiros das abordagens singulares de cada língua, materna ou estrangeira. Ressalte-se, no entanto, a abordagem multidisciplinar das línguas envolvidas, a que alude o projecto do GTA3, mas também extensível ao projecto do GTA4, pela construção colaborativa, em oficina de formação, dos materiais e actividades implementados e pela análise dos resultados alcançados.

4. Dos resultados às conclusões

A análise dos projectos e dos respectivos relatórios finais, elaborados individualmente pelas formandas, proporcionou a construção de conhecimento sobre percursos colaborativos de formação docente para uma educação plurilingue. De uma forma geral, os relatos de que dispomos revelam que os participantes do GTA descobrem e manifestam, na escrita dos relatórios e nos diferentes materiais que os acompanham, a importância da diversidade linguística e cultural e de um trabalho educativo tendo em vista o seu reconhecimento e valorização, procurando entradas didácticas que façam sentido para os contextos e níveis de ensino, na sua dimensão “glocal”.

Ao nível do 1.º CEB, no projecto do GTA1, as línguas surgem, essencialmente, como objectos de valor afectivo e, depois, como possibilidade de construção de relações interpessoais/grupais. A preferência é dada a actividades que despertam motivação, curiosidade, entusiasmo e *maior abertura a outras formas de estar e de falar*. Alunos e professoras manifestam o desejo de continuar o programa, pois

este tipo de programas não deve ser pontual, na medida em que estas práticas devem ser continuadas. Este facto foi partilhado quer pelas professoras, quer pelos alunos que intervieram nestes programas [...] que referiram que gostariam que o projecto “Mar de Línguas e Culturas” tivesse continuidade no ano lectivo seguinte (Relatório GTA/1, p. 15).

As características do projecto e o seu modo de implementação didáctica levam-nos a caracterizar o conhecimento construído pelo grupo como sendo essencialmente curricular, tendo o grupo procurado integrar curricularmente as actividades de SDLC.

No relatório final do GTA/2, as professoras reflectem acerca do grau de consecução dos seus objectivos, explicitando a oportunidade que o projecto criou de revalorização dos espaços menos formais de aprendizagem de línguas, no âmbito de uma educação plurilingue (*No caso da ESA a realização destas sessões de sensibilização às línguas e culturas deu mais visibilidade ao clube europeu, tendo trazido para o seu seio mais membros e, no caso da EBI SJL, onde o “Clube das Línguas Vivas” ensaiava os primeiros passos, as sessões realizadas ajudaram à sua divulgação*), e as oportunidades que estes espaços oferecem na promoção de uma educação para a cidadania e o diálogo intercultural, no contexto de abordagens plurais (*Nas três escolas [...] estas sessões abrem novas possibilidades de cooperação e dinamização futuras [...] na divulgação de novas práticas inseridas no conceito de didáctica do plurilinguismo [...] ficou patente a intenção e/ou vontade de aprofundar os conhecimentos sobre a língua em cujas sessões participaram assim como a cultura*) (Relatório G2, s/p). Podemos considerar que estas professoras alargaram o conhecimento do contexto e o conhecimento científico do conteúdo (Roldão, 2010), uma vez que construíram saber profissional numa área com a qual contactavam pela primeira vez, a SDLC, numa perspectiva de abordagem plural das línguas.

O Relatório do GTA/3, ao pronunciar-se acerca dos resultados atingidos pelos alunos, salienta uma maior abertura ao Outro e à diferença, pela (re)construção de representações sobre migrações e migrantes, nomeadamente pela consciencialização dos problemas dos imigrantes e sobre soluções para a sua integração:

“Se no início do trabalho os alunos apontavam basicamente soluções com base em mudanças de atitudes por parte dos imigrantes, no final, eles dão mais ênfase à sua própria mudança e à da própria sociedade [...]. Nota-se um despertar para uma realidade que não tinha sido reflectida por eles e vê-se que estão mais sensibilizados para a integração desses imigrantes, não através da mudança deles, mas da aceitação. Também foi interessante constatar que os alunos tinham a língua como um facilitador da integração desde o início do projecto e reforçaram esta ideia depois de se trabalhar o tema. [...] Fazendo um balanço das actividades pedagógicas que desenvolvemos nas escolas, pensamos que contribuíram para levar os alunos a reflectir sobre os problemas sentidos pelos imigrantes e a encontrar vias de os ajudar a superar [...] Este tipo de actividades são a concretização duma educação das atitudes, no sentido de respeitar o “outro”, o “diferente” e, inclusive, encará-lo como uma mais-valia” (Relatório GTA/3, pp 12-13).

Na medida em que estas professoras, partindo dos conteúdos curriculares, souberam trabalhar de forma renovada a temática eleita, consideramos que aprofundaram o conhecimento didáctico-pedagógico de conteúdo, ou seja, “des savoirs pour enseigner portant sur les processus de transposition didactique et plus globalement sur l’ensemble des paramètres à maîtriser pour que les élèves apprennent” (Perrenoud, 2010), re-significaram as suas práticas, dentro de uma orientação de *revitalização* profissional, que as levou a repensar e renovar as práticas (Sachs, 2009).

As conclusões do Relatório do GTA/4 reforçam a crença de que quanto maior é

o contacto com a língua, maior é a afectividade, pois a língua deixa de ser apenas objecto de aprendizagem e torna-se também objecto afectivo, de construção identitária. Os participantes neste projecto escrevem que os alunos o avaliam como inovador, na medida em que puderam reflectir sobre o papel das línguas na sua vida, na relação com o Outro, na relação língua/cultura:

“vários [alunos] referem o carácter inovador da abordagem apresentada, levando-os a reflectir sobre questões que, admitem, “não pensariam debater na aula, nem fora dela” [...] Realçam ainda a importância que esta aula teve na forma como vêem o papel das línguas na sua vida, o seu papel na relação com o Outro e ainda o contributo da aula na compreensão da relação Língua/Cultura: “a língua identifica-nos e identifica os outros”; “hoje fiquei a saber que quanto maior é a relação que temos com os objectos /seres vivos maior o número de palavras que temos para os descrever”; esta aula foi importante para mim porque me permitiu parar para pensar o quão importante é o contacto com a Língua, até porque é através dela que se dá o contacto com os outros; “Aprendi que é com a língua que podemos ver o mundo de diferentes formas”; aprendi hoje que a nossa língua, o nosso vocabulário, as nossas culturas são formas de ver o mundo” (Relatório GTA/4, pp12-13).

Assim, as práticas evidenciadas no portfólio do grupo levam-nos a concluir que estas professoras desenvolveram um maior conhecimento dos alunos, em articulação com outros saberes profissionais, de diferente natureza, nomeadamente experienciais e culturais.

Os relatórios dos quatro projectos apresentam, pois, de um modo geral, resultados relativos à percepção das formandas sobre o conhecimento construído, integrado no seu processo de desenvolvimento profissional e permitido pela investigação colaborativa,

“queremos destacar o trabalho colaborativo que nos permitiu apreender práticas mais inovadoras e mais fundamentadas, graças ao contributo da investigação. [...] Achamos que fomos uma verdadeira “comunidade”, como era suposto neste projecto colaborativo: juntámo-nos em torno de um projecto comum, sentimos o estímulo à mudança e à inovação, cada participante teve a sua função dentro do grupo, encontramos espaços para falar, discutir, escutar e reflectir e todas saímos mais enriquecidas com este trabalho conjunto porque aprendemos umas com as outras” (Relatório GTA/3, p. 14).

Como grande resultado, podemos dizer que os actores educativos que participaram no GTA estão conscientes do “longo caminho a percorrer” em prol de uma educação verdadeiramente plurilingue e intercultural, consciencializando a possibilidade de educar para as línguas de outro modo e, ainda, a exigência e dimensão das próximas etapas. Por isso, é claro um discurso mais reflexivo, mais questionador sobre o que é (ou pode ser) a educação plurilingue em contexto educativo português e sobre o que (falta) fazer para lá chegar:

“[...] não podemos deixar de questionar o nosso papel enquanto professoras de línguas, pois parece-nos ilógico que estes alunos nunca tivessem tido oportunidade de reflectir sobre esta temática (Relatório, GTA/4, p.13); No final do projecto, nós sentimo-nos professoras mais produtivas, mais reflexivas nas nossas práticas pedagógicas, inconformistas e com grande vontade de continuar a aprofundar os conhecimentos neste domínio e estamos a pensar, no próximo ano lectivo, propor a abordagem multidisciplinar deste tema

(Relatório GTA/3, p. 14); *Temos consciência do longo caminho que ainda há a percorrer no âmbito da sensibilização e educação plurilingue e intercultural, mas, a longo prazo, com os instrumentos reunidos, contamos conseguir implementar novas estratégias para a promoção da educação para a diversidade linguística e cultural das gerações vindouras*” (Relatório GTA/4, p. 13).

Conclusão

Como síntese conclusiva deste estudo, podemos dizer que o conhecimento construído pelos participantes da oficina de formação que aqui analisámos traduz-se em projectos educativos que se desenvolveram em contextos reais de ensino/aprendizagem, pela definição de objectivos de educação plurilingue, pela concepção e implementação de estratégias e pela sua avaliação nos terrenos educativos. Esse conhecimento, vindo da prática, da pesquisa teórica, da intervenção prática e da reflexão, confronto e avaliação parece revelar-se um conhecimento pertinente para a transformação das escolas portuguesas em espaços educativos mais plurais e solidários do ponto de vista linguístico e comunicativo. A pertinência do conhecimento construído parece residir na descoberta da importância da sensibilização à diversidade linguística e cultural e da educação plurilingue e intercultural, bem como da sua possibilidade de actualização em contexto escolar real. Consciencializando a possibilidade de educar para as línguas de outro modo, os sujeitos (professores, investigadores, formadores), autores dos projectos do GTA, descubram espaços em que é possível fazê-lo com sentido para os contextos em que se movem, sem perderem a noção do global (a pertinência do *global*), ao mesmo tempo que percebem claramente que o caminho a percorrer para que a escola portuguesa seja verdadeiramente plurilingue é longo e penoso, o que se tem de traduzir num processo contínuo e colaborativo de construção de conhecimento profissional. Os autores dos projectos sabem agora que o currículo escolar português é pouco amigo das línguas, sendo desejável e urgente uma gestão curricular, integrada e flexível das línguas, ligadas a uma educação inclusiva, uma educação para a paz, uma educação para a cidadania europeia, onde se compreenda a importância de uma educação para as línguas, as literaturas e as culturas, “*dando visibilidade às línguas e ajudando a vislumbrar ou consolidar novas formas de sensibilização para a importância das mesmas na realidade em que nos movemos e com a qual pretendemos estar em sintonia, sendo a escola o local de formação de eleição para o efeito*” (GTA/2).

Para finalizar, julgamos que a percepção de que se articulou teoria-prática e prática-teoria, de que se venceu a primeira etapa de um desafio, intervindo nos contextos reais de educação e participando da “oportunidade de investigação e de produção de conhecimento”, revela a compreensão de um processo que está no início e que se traduz na imaginação perseguida de “escolas portuguesas mais multilingues e mais plurilingues.

Das intenções às concretizações: desafios e conflitos.

Um estudo sobre uma oficina de formação sobre a leitura

Cristina Manuela Sá | Universidade de Aveiro / CIDTFF

Resumo

No âmbito de uma oficina de formação sobre ensino de competências de leitura¹, pretendia-se, para além do desenvolvimento profissional dos participantes e da promoção de uma cultura de colaboração entre todos os envolvidos (professores, formadores ou investigadores), que se reflectisse, de forma individual e colectiva, sobre:

- a transversalidade da língua portuguesa e a sua importância para o desenvolvimento de competências essenciais ao sucesso escolar dos alunos e à sua formação para a cidadania e adequada integração socioprofissional;
- o interesse em adoptar uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, valorizando o contributo que a área curricular disciplinar a ele associada pode dar a todas as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares (já que, em todas elas, a interacção é feita em Português, recorrendo à comunicação oral e escrita, entre outros meios), e, inversamente, o contributo que as restantes áreas curriculares poderão dar para um melhor domínio da língua portuguesa.

Neste texto, damos conta das conclusões da análise de dados relativos às representações dos formandos e às suas intenções didácticas, feita com a intenção de determinar até que ponto estes objectivos foram atingidos.

Palavras-chave: transversalidade da língua portuguesa, desenvolvimento de competências, compreensão na leitura.

1. Introdução

Com o intuito de determinar as alterações ocorridas nos formandos, em termos de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, procedemos à análise dos documentos escritos produzidos para a sua avaliação, procurando obter resposta para as seguintes questões:

- De que forma valorizaram o ensino/aprendizagem da língua portuguesa como promotor do desenvolvimento de competências essenciais para:
 - o sucesso escolar (associado a todas as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares)?

¹ Oficina de Formação *Colaborar em práticas de ensino da leitura: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* (nº CCPFC/ACC-54448/08), surgida no quadro do Projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação*, financiado pela FCT (TDC/CED/68813/2006 e FCOMP-01-0124-FEDER-007106).

- a integração socioprofissional?
- De que forma valorizaram o ensino/aprendizagem associado a todas as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, como promotor do desenvolvimento de competências específicas do domínio da língua portuguesa?
- A que estratégias didácticas ligadas à operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura foram capazes de recorrer nos projectos de investigação-acção desenvolvidos no âmbito desta oficina de formação?

É de salientar que, nesta análise, tivemos em conta dois aspectos:

- i) as representações dos formandos, correspondendo ao que eles pensavam serem capazes de fazer, obtidas essencialmente a partir da análise das reflexões escritas por eles produzidas;
- ii) as intenções didácticas dos formandos, patentes em textos relativos aos projectos por eles desenvolvidos, incluídos nos portefólios entregues no final da formação (já que, por vários motivos, não nos foi possível observar aulas).

Recordamos que, para garantir o anonimato, atribuímos códigos aos textos produzidos e aos respectivos autores: os formandos foram designados por P1, P2 e assim por diante até ao P7; a caracterização inicial foi designada por Ci e a final, por Cf; para as reflexões, usámos a sigla Ref, seguida por um número (1 para a inicial, 2 para a intermédia e 3 para a final); os projectos foram designados por Proj1, Proj2 e Proj3; combinámos as siglas relativas aos textos individuais com as relativas aos formandos; assim P1Ci corresponderia à caracterização inicial do Professor 1 e P7Ref3, à reflexão final do Professor 7.

De seguida, apresentamos as linhas essenciais da análise de dados feita e as conclusões que foi possível tirar dela.

Começaremos por apresentar as representações dos professores que frequentaram esta oficina de formação e, de seguida, apresentaremos os resultados da análise relativa às suas intenções didácticas.

2. Transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

Recordamos que a transversalidade da língua portuguesa se relaciona com o facto de o seu domínio desenvolver no indivíduo competências essenciais ao seu sucesso escolar e à sua vida em sociedade.

Obviamente, as competências associadas ao domínio da compreensão na leitura são transversais, pois contribuem para um melhor desempenho em todas as áreas,

curriculares e não curriculares, e para o exercício de uma cidadania reflexiva e crítica.

A análise das representações dos professores que frequentaram esta oficina de formação justifica-se pela importância de que estas se revestem no processo de ensino/aprendizagem dado constituírem uma das bases de fundamentação das suas práticas.

2.1. Representações

Os dados em que nos baseámos para analisar as representações dos formandos foram recolhidos essencialmente nas três reflexões críticas por estes produzidas ao longo do processo: uma reflexão livre, durante a primeira parte do programa de formação (Fevereiro de 2009); duas reflexões sujeitas a um guião proposto pela coordenação do projecto, durante a segunda parte do processo (em Maio de 2009) e após a sua conclusão (em Julho de 2009). Tendo em conta a distribuição temporal destes textos, na nossa análise, considerámos três momentos distintos, apresentando informação relativa às representações iniciais, intermédias e finais dos formandos. Foi-nos ainda possível encontrar alguns dados nos relatórios escritos respeitantes aos projectos de investigação-acção desenvolvidos pelos vários grupos desta oficina de formação, que foram associados à análise das representações finais dos formandos.

2.1.1. Relativas às finalidades do ensino/aprendizagem de línguas e sua interacção com outras áreas curriculares

2.1.1.1. Representações iniciais

Na primeira reflexão escrita, os formandos referiram-se muito pouco a esta problemática. Pensamos que tal aconteceu porque os projectos ainda não estavam a ser desenvolvidos, embora os respectivos temas já tivessem sido escolhidos e discutidos.

A reflexão feita neste momento inicial parte em várias direcções:

- natureza da leitura e implicações para a sua abordagem didáctica; um formando escreve que

“a leitura não pode reduzir-se só a uma dimensão perceptiva, mas, essencialmente, a um fazer interpretativo que conduza ao aumento dos níveis de proficiência na leitura, nomeadamente ao nível da dimensão crítica. A leitura entendida como mediadora do sujeito-leitor com o mundo implica o desenvolvimento de uma competência complexa, desenvolvida com base na lógica do sentido e do conhecimento do mundo por contraponto à leitura linear diminuidora desse entendimento” (P3Ref1);

- transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização em contexto escolar, particularmente associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura; um formando escreve que a leitura *“é ‘corrimão’ de muitas outras aprendizagens escolares”* (P4Ref1); um outro refere que escolheu este tema por ser *“o alicerce onde assenta um outro caminho: o da Escrita e que [leitura e escrita] são os dois pilares do Ensino das Línguas*

que vão caminhando lado a lado, entrecruzando-se, complementando-se.” (P5Ref1); um outro interroga-se sobre se *“um aluno que não tenha hábitos de leitura vai saber escrever de uma forma correcta, quer a nível semântico ou fonético?”* (P6Ref1);

- valorização de uma lógica escolar e disciplinar, muito centrada nos conteúdos, na abordagem do ensino de línguas, em geral, e da língua portuguesa, em particular, como podemos observar nas palavras de um formando

“As dificuldades de compreensão que os alunos manifestam na leitura deste tipo de texto [texto poético], bem como o desafio que nos coloca a sua abordagem didáctica, são razões que nos levam a querer conceber e implementar, em sala de aula, estratégias que promovam a construção de inferências, visando a apreensão de sentidos implícitos nesses textos.” (P3Ref1).

Sentimos alguma tendência para que se encare o ensino/aprendizagem da língua portuguesa de forma transversal, que se manifesta nas seguintes palavras: *“No percorrer do nosso caminho várias questões esperam resposta, pois o questionamento é o ponto de partida para a evolução. Deste modo, surgiram três grandes inquietações: ‘Que estratégias didácticas utilizar na leitura inferencial do texto poético?’, ‘Que tipos de inferências serão promovidos por essas estratégias?’ e ‘Que impacto terão essas estratégias no desenvolvimento da compreensão do texto?’”* (P5Ref1).

Em suma, no que se refere às representações iniciais, podemos constatar que: quatro formandos (pertencentes a dois dos grupos) consideraram importante a valorização do ensino/aprendizagem das línguas como promotor do desenvolvimento de competências essenciais; um fica-se por considerações de ordem geral, relacionadas com a natureza da compreensão na leitura e as implicações na sua abordagem didáctica; os outros três referem-se à abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, mas centram-se essencialmente no ensino explícito da compreensão na leitura, que era o foco da oficina de formação².

Dois professores (P4 e P5) referem-se concretamente ao projecto que pretendem desenvolver no âmbito da oficina de formação (que é o mesmo, porque pertencem ao mesmo grupo) e deixam transparecer uma visão do processo de ensino/aprendizagem escolar, disciplinar e bastante centrada nos conteúdos, embora essa tendência seja menos forte num deles (P5).

Por conseguinte, no início da formação, os professores estavam particularmente concentrados em aspectos relacionados com o sucesso escolar dos seus alunos, no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, com particular relevo para a língua portuguesa.

Nesta reflexão inicial, nenhum formando se referiu a um possível contributo do

² É de salientar que, neste caso, se trata de professores que, de algum modo, tinham sido previamente expostos à formação feita na Universidade de Aveiro.

ensino/aprendizagem associado às outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua portuguesa.

Apenas um deles reflectiu sobre o contributo do ensino/aprendizagem da compreensão na leitura para a formação dos cidadãos, escrevendo

“É, aliás, a Leitura uma das competências fundamentais a desenvolver, mais e melhor, na Escola de hoje” e “é, sobretudo, janela aberta para a descoberta de nós próprios no mundo, para o despertar/aprofundar de uma consciência crítica, para o alicerçar de uma cidadania plena. Assim, em meu entender, se constrói o ‘sucesso’ dos nossos alunos” (P4Ref1).

2.1.1.2. Representações intermédias

Nas segundas reflexões escritas, produzidas durante o desenvolvimento dos projectos, nem todos os formandos se referiram-se ao tópico em análise aqui, tendo-se centrado na colaboração por condicionalismos decorrentes do guião proposto pela coordenação do projecto.

Só quatro se referiram ao tópico em discussão neste texto, mas, desta vez, estão representados os três grupos. Mostravam-se muito centrados no trabalho de sala de aula, como seria de esperar. Além disso, persistia a tendência para encarar o processo de ensino/aprendizagem de uma forma escolar, disciplinar e bastante centrada nos conteúdos.

Um formando, que nada tinha dito sobre esta problemática na sua primeira reflexão, nesta escreve:

“Neste percurso, tive a alegria de constatar que as actividades foram motivadoras e que, até ao momento, se desenvolveu nos alunos a capacidade de reflectir sobre a sua e outras línguas, sobre as suas dificuldades e sobre a sua própria aprendizagem sobre as características dos provérbios.” (P1Ref2).

Outro, integrado num outro grupo, escreve que a aula *“é um ‘microcosmo complexo’ e são múltiplas as variáveis (e nem todas inteiramente previsíveis), que influem nas práticas ainda hoje sumariadas como ‘leitura e interpretação de textos’.” (P4Ref2).* Mais adiante, centrando-se especificamente no tema do projecto desenvolvido pelo seu grupo, regista o seguinte:

“O que acontece, então, aos sentidos outros, que de um mesmo texto os alunos possam construir? E como ensinar esses alunos a averiguar sobre a plausibilidade desses sentidos? Como ajudar a descobrir os sentidos que o texto possibilite?” (P4Ref2).

Um outro, membro do terceiro grupo, escreve ainda: *“O meu pequeno grupo decidiu desenvolver um projecto de investigação-acção relacionado com as estratégias de motivação para a leitura da poesia.” (P6Ref2).*

Tal como na fase inicial de reflexão, há um formando (por sinal, o mesmo) que, embora “fechado” numa visão escolar da abordagem do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, parece mais consciente da sua importância para a vida extra-escolar, logo da sua transversalidade:

“Desde os tempos de estudante que a leitura me fascinou, sobretudo a tarefa de tentar ler nas entrelinhas mensagens escondidas, desvendar, partir à descoberta do texto, como se de um filme se tratasse. //³ Mais tarde, já docente, procurei motivar os meus alunos e orientá-los nessa aventura. Mas nem sempre tem sido tarefa fácil e, por vezes, encontro obstáculos difíceis de ultrapassar, que estão relacionados com o facto de os alunos apreenderem com alguma facilidade as ideias principais de um texto, mas revelarem dificuldades na apreensão das ideias implícitas [...] Verifico ainda que não são só os alunos a apresentarem essas dificuldades, mas que os próprios professores estagiários e até outros docentes, nas suas práticas, dão pouca relevância ao sentido inferencial, apesar da sua importância para a compreensão do texto.” (P5Ref2).

Em suma, a partir das reflexões intermédias, constatámos que, de novo, quatro dos formandos (pertencentes aos três grupos) valorizam o ensino/aprendizagem das línguas como promotor do desenvolvimento de competências essenciais. Verificámos ainda que todos se referem ao projecto que se encontravam a desenvolver e deixam transparecer uma visão do processo de ensino/aprendizagem escolar, disciplinar e bastante centrada nos conteúdos, embora menos forte num deles (P5).

Nenhum se referiu a um possível contributo do ensino/aprendizagem associado às outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua portuguesa ou à compreensão na leitura para a formação dos cidadãos.

2.1.1.3. Representações finais

Nestas reflexões, produzidas após a conclusão do processo de formação, os professores também seguiram um guião proposto pela coordenação do projecto.

Encontrámos referências à problemática que nos interessa nos textos produzidos por quatro desses professores, que pertenciam aos três subgrupos. Logicamente, procuravam fazer um balanço do impacto dos projectos desenvolvidos junto dos seus alunos, tendo em conta a análise dos dados que tinham recolhido ao longo da sua implementação.

Um deles centrava-se nas competências que os alunos teriam desenvolvido, todas elas competências específicas associadas ao ensino/aprendizagem de línguas, entre as quais o Português:

“Perfilhando agora as aprendizagens efectuadas pelos alunos, considero-as aprendizagens significativas tendo em atenção o contacto que tiveram com línguas novas e a consciencialização da necessidade de saber e compreender essas línguas, fomentando a mobilização de saberes, a actualização e aprofundamento dos mesmos. (...) [a] construção de uma competência plurilingue e pluricultural, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, sendo esta uma competência para comunicar pela linguagem e interagir culturalmente em graus diversos, tendo em conta o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas.” (P1Ref3).

³ Utilizámos o sinal // para marcar os parágrafos feitos pelos autores dos depoimentos, no sentido de economizar espaço.

Um outro, pertencente a outro grupo de trabalho, escreveu:

“A implementação do projecto de investigação-acção contribuiu para comprovar algumas das percepções que já possuía relativamente à construção de inferências por parte dos alunos na compreensão na leitura do texto poético e o plano de intervenção possibilitou conceber de forma reflexiva e crítica estratégias orientadas para a apreensão de informação implícita mediante o recurso à construção de inferências e, para além disso, implementar e avaliar as estratégias concebidas.” (P5Ref3).

Um outro, pertencente a outro grupo de trabalho, comenta:

“Em relação ao projecto de investigação-acção, definimos as questões, aquilo que nos inquietava enquanto professores/investigadores, delineámos estratégias de motivação para a leitura, em geral, e a poesia, em particular, de acordo com o público-alvo. // Após a sua implementação e avaliação, considero os resultados muito positivos, revelando um grande empenho por parte dos alunos. A poesia era vista por alguns como desinteressante, maçadora e até difícil. Ao observarmos os resultados finais [...] podemos afirmar que os alunos fizeram um percurso marcado pelo entusiasmo, pelo empenho, pelos labirintos da poesia. // Passado algum tempo, houve um concurso a nível do Agrupamento de Escolas a que pertencemos que consistia na escrita de uma poesia de tema livre e quase metade da turma por iniciativa própria concorreu. Parece-me ser algo significativo e que pode ser visto como uma continuidade.” (P6Ref3).

O quarto professor centrava-se particularmente no futuro, escrevendo:

“Antevendo cenários futuros, pretendo, no próximo ano lectivo, desmultiplicar esta experiência, no seio do meu grupo profissional adstrito à minha escola, aprofundando o estudo sobre as estratégias inferenciais aplicadas a vários tipos e géneros textuais e aprofundando o modo de operacionalizar os elementos e as estruturas linguísticas e os tipos de raciocínio que possam ajudar a aprofundar o trabalho (meta)cognitivo e (meta)linguístico ao serviço da LEITURA” (P4Ref3).

Em suma, a partir das reflexões finais, podemos constatar que, mais uma vez, quatro dos professores (pertencentes aos três grupos) consideraram importante referir o tópico aqui em análise, fazendo um balanço do projecto que tinham desenvolvido e deixando transparecer uma visão escolar, disciplinar e bastante centrada nos conteúdos do processo de ensino/aprendizagem.

Nenhum se referiu a um possível contributo do ensino/aprendizagem associado às outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua portuguesa.

Curiosamente, os dois professores que ainda não foram referidos nesta análise (P2 e P7), nesta última reflexão, fizeram alguns comentários sobre a importância do ensino/aprendizagem de línguas e, particularmente, da língua portuguesa, quando associado ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, para a formação do cidadão. Um deles escreveu:

“Das aprendizagens formais, cito a descoberta de propósitos maiores para o trabalho de

sala de aula. Pensar na função do professor de Português, trabalhar com professores mais experientes despertou-me para a necessidade de ir além de questões do 'como' ensinar o que pretendemos, mas, sobretudo, 'por que' ensinar o que ensinamos." (P2Ref3).

O outro (P7) – o único professor de uma língua estrangeira a frequentar esta oficina – referiu-se várias vezes a este tópico num texto incluído no relatório escrito do projecto de investigação-acção por si desenvolvido, que funcionava como uma espécie de fundamentação do mesmo. A dada altura, escreveu:

"A escolha da Leitura deveu-se à importância que sempre lhe atribuí no desenvolvimento do ser social e individual, plenamente consciente do seu papel, continuamente capaz de desenvolver o seu saber e de exercer responsabilmente uma postura crítica e reflexiva, enriquecedora de si e daqueles que o rodeiam." (Proj3).

Mais adiante, escrevia:

"Na minha condição de professor de Línguas Estrangeiras, posso facilmente compreender que a Leitura é um elo de aproximação de culturas e compreensão do mundo e que, nessa perspectiva, continua a ser e é cada vez mais adequada para a formação do cidadão da 'aldeia global'. Na verdade, ainda mais do que com as imagens, ela promove o conhecimento, proporcionando uma atitude reflexiva do(s) outro(s) e a conclusão de que todos somos a mesma espécie." (Proj3).

E ainda:

"Apesar de sempre ter sido um leitor regular, tive a sorte de ler intensivamente grandes obras da literatura mundial, muitas nas versões originais, numa fase em que despertava para uma reflexão mais abstracta da realidade. Este momento contribuiu para o crescimento do gosto pela leitura." (Proj3). Por fim, escreveu: *"Não consigo deixar de pensar que o homem que hoje sou não seria o mesmo sem a leitura. E, apesar de muitos defeitos, soube assimilar muitos valores universais e acredito plenamente neles. Este saber, que é cada vez menos passado pelos pais, pode ser transmitido pela leitura e eu tenho sempre a vontade de o passar aos alunos da mesma forma como também os [valores] recebi – pela Leitura."* (Proj3).

2.1.2. Relativas à natureza das estratégias didácticas ligadas à operacionalização da transversalidade da língua portuguesa

2.1.2.1. Representações iniciais

Na primeira reflexão escrita, recolhemos enunciados de dois professores, ambos a frequentar cursos de pós-graduação na Universidade de Aveiro e a desenvolver estudos centrados no contributo da supervisão para uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa associado ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Um deles escreveu: *"[Motivou-nos] a necessidade de desenvolvimento profissional no âmbito de estratégias didácticas da abordagem da leitura."* (P5Ref1). O outro formando, integrado noutra grupo, escreveu:

"Numa das primeiras sessões, fizemos um levantamento de actividades que realizamos

com os nossos alunos e que consideramos como estratégias de motivação para a leitura. Nesta partilha de opiniões pude constatar que no meu dia-a-dia utilizo estratégias de motivação para a leitura, talvez não de uma forma sistemática ou consciente. Nesta formação aprendi ou “relembrei” estratégias que estavam talvez esquecidas, pequenas coisas que podem fazer a diferença na construção de futuros leitores.” (P6Ref1).

Por conseguinte, não podemos considerar que, no início da oficina, os professores que a frequentaram estivessem muito conscientes da natureza das estratégias didácticas que lhes permitiriam abordar o ensino/aprendizagem da língua portuguesa de uma forma transversal e realizar com os seus alunos actividades que levassem ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e os motivassem para esta.

2.1.2.2. Representações intermédias

Curiosamente, nas segundas reflexões, também não encontramos muitas referências a este tópico, apesar de todos os grupos já estarem a implementar os respectivos projectos de investigação-acção. Mais uma vez, é de referir que havia um guião para esta segunda reflexão, que valorizava particularmente o tópico da *colaboração* por este ser um conceito-chave do projecto em que esta oficina de formação se inseriu. No entanto, encontramos alguns enunciados que pudemos associar a este tópico.

Um professor referiu-se, de forma bastante extensa, às actividades que faziam parte do plano de trabalho do seu grupo:

“Quanto a actividades desenvolvidas [no âmbito do projecto de investigação-acção implementado pelo grupo] foram as seguintes: // A – ‘O que sei sobre provérbios’, com o objectivo de recolher informações diagnósticas sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca das características dos provérbios; // B – ‘Mundo dos provérbios’, com o objectivo de rentabilizar o repertório linguístico-cultural dos alunos na identificação de diferentes línguas europeias e na compreensão do significado de provérbios em diferentes línguas-culturas; inferir o significado de provérbios em diferentes línguas-culturas; sensibilizar para as diferenças/semelhanças entre provérbios de diferentes línguas-culturas; // C – ‘Famílias de provérbios’, tendo como objectivo evidenciar os diferentes níveis de leitura implicados nos provérbios (literal, inferencial/semântica); sensibilizar para as diferenças/semelhanças entre provérbios de diferentes línguas-culturas [...] // F – ‘Apresentação de Moral da história!’, para testar a capacidade de invocar provérbios que se relacionem com situações dadas.” (P1Ref2).

Um outro, integrado noutro grupo de trabalho, em dois momentos da sua segunda reflexão, referiu-se ao questionamento:

“Uma dessas práticas [sumariadas como “leitura e interpretação de textos”], o chamado diálogo professor/aluno, mais não é do que um questionar orientado pela compreensão que previamente o professor elaborou do texto em questão. E o espaço a outras interpretações, desviadas do roteiro previsto, pode ser facilmente eliminado, nessa interacção, quer pela atribuição de turno, quer pela selecção da resposta pretendida. (...)” (P4Ref2).

E, mais adiante, lemos o seguinte: *“Não raro também [...] o nível cognitivo das perguntas que o professor formula requer apenas a localização de um segmento textual, ou exige a sua paráfrase” (P4Ref2).*

Um terceiro professor, pertencente ao mesmo grupo de trabalho que P4, centrava-se mais no tipo de informação que as estratégias/actividades propostas pelos docentes, no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, permitem aos alunos apreender e nas estratégias de leitura que estes podem desenvolver a partir desse esforço,

“Aos poucos fui-me apercebendo de que essa tarefa [levar os alunos a apreender com facilidade as ideias implícitas num texto escrito] requer treino, domínio de algumas técnicas e, sobretudo, a activação autónoma, por parte do leitor, de estratégias possibilitadoras da descoberta desses sentidos escondidos.” (P5Ref2).

2.1.2.3. Representações finais

A terceira reflexão produzida por cada um destes professores não nos forneceu qualquer dado relativo a este aspecto da análise. Pensamos que tal aconteceu, porque o respectivo guião contemplava tópicos mais directamente relacionados com o projecto *Línguas e Educação* e estes textos foram produzidos ao mesmo tempo que os relatórios escritos dos projectos de investigação-acção, pelo que os formandos não teriam sentido a necessidade de se referirem novamente a este tópico.

2.2. Intenções didácticas

Antes de mais, convém salientar que apenas nos podemos referir às intenções didácticas dos professores em formação, visto que, por motivos de vária ordem, não nos foi possível fazer observação das aulas leccionadas no âmbito dos projectos de investigação-acção desenvolvidos.

Os dados analisados foram recolhidos em diversos elementos dos portefólios de avaliação: i) textos de apresentação dos projectos desenvolvidos, ii) guiões de caracterização dos projectos, iii) descrições das actividades realizadas e dos materiais utilizados, iv) análise dos dados recolhidos e v) conclusões relativas à avaliação do impacto dos projectos nos alunos que participaram na sua implementação.

Tendo em conta a similaridade dos enunciados que figuram nestes diversos textos, não nos pareceu pertinente considerá-los separadamente, aquando da realização da análise, pelo que nos limitamos a identificar a origem de cada enunciado a que recorremos para ilustrar as nossas observações.

2.2.1. Relativas às finalidades do ensino/aprendizagem de línguas e sua interacção com outras áreas curriculares

Neste momento da análise dos dados, pareceu-nos importante considerar duas principais direcções de perspetivação dos mesmos, que iremos abordar de seguida.

2.2.1.1. Valorização do ensino/aprendizagem de línguas para o desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso escolar e a integração social

Começámos por considerar as relações biunívocas entre o ensino/aprendizagem de línguas, com particular referência à língua portuguesa, e o de todas as outras áreas

curriculares, disciplinares e não disciplinares.

A) Projecto 1

No guião de investigação, foi registado que o Projecto 1 tinha como tema: *“Viajando pelo mundo dos provérbios: actividades de leitura para o desenvolvimento da literacia plurilingue de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.”* (p. 24), o que nos leva a concluir que estava centrado no ensino de um conjunto de línguas de que o Português era apenas um exemplo.

Essa constatação é confirmada pelas palavras-chave indicadas: *“leitura; literacia plurilingue; competência plurilingue e intercultural; inferência; transferência; conhecimentos prévios.”* (p. 24). O mesmo acontece, quando nos debruçámos sobre as motivações para a abordagem desta temática: *“Existência, na turma-alvo, de alunos que têm o Português como língua não-materna. → Abordagem plurilingue”* (p. 24). Encontrámos a mesma intenção nos objectivos formulados para este projecto de investigação-acção: *“Explorar e avaliar estratégias de abordagem didáctica de provérbios em diferentes línguas/culturas, com vista ao desenvolvimento da literacia plurilingue e das competências de leitura dos alunos”* (p. 25).

As questões de investigação indicadas não desmentem a natureza dos objectivos formulados, já que se referem à exploração do provérbio para desenvolver competências relativas à compreensão deste género textual (tendo em conta aspectos como os conhecimentos prévios mobilizados pelos alunos e as estratégias a que estes recorrem) e a literacia plurilingue dos aprendentes (contemplando aspectos como as suas representações sobre as línguas estrangeiras, os conhecimentos relativos ao funcionamento das línguas e estratégias de compreensão a elas associadas).

No seguimento da análise, procurámos ver se o projecto conseguia sair de um âmbito tão restrito e encontrámos alguns vestígios dessa intenção nas indicações relativas às competências que se pretendia desenvolver nos alunos:

Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito e oral legado por diferentes épocas e sociedades e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade; transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem de línguas estrangeiras (e vice-versa); transformar a informação oral e escrita em conhecimento; exprimir-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa; desenvolver a sua percepção das dimensões sociocultural e intercultural; revelar abertura e interesse pelo outro.

Nas conclusões deste projecto, encontramos a seguinte passagem:

“O trabalho aqui apresentado traduz bem a complexidade envolvida nas acções de sala de aula: neste único módulo didáctico planeado e implementado, abordam-se aspectos diversos, que combinam a leitura com a proposta de desenvolvimento de competências inferenciais, a escrita e a sensibilização à diversidade linguístico-cultural, pelo contacto com textos proverbiais de diferentes línguas.” (p. 44).

Apesar de bastante global, este enunciado continua “fechado” no universo do ensino/aprendizagem de línguas, não conseguindo centrar-se numa verdadeira abordagem transversal, mesmo que limitada ao universo escolar.

Na mesma página, encontramos outra conclusão que poderia ter sido associada a essa visão transversal – já que faz referência ao exercício de um pensamento metacognitivo –, mas que também acaba por ficar fechada no universo do ensino/aprendizagem de línguas:

“é fundamental o papel do professor, na condução da aula, no sentido de ajudar os alunos a desocultar os seus raciocínios, a descobrir (pela partilha com os colegas) raciocínios alternativos e, em última análise, a enriquecer o seu repertório linguístico-comunicativo (onde a compreensão escrita – a leitura – ocupa um lugar não negligenciável), quer pela consciencialização dos contactos que vão tendo (transformando-os em conhecimento), quer pela oportunidade de contactar com línguas novas...” (p. 44).

Curiosamente, essa visão transversal é atingida na última conclusão do portefólio, que se refere exclusivamente a intenções de trabalho futuras:

“Com base no que nos foi possível apreendermos por meio da análise das fichas de trabalho, entendemos como ainda necessário desenvolver, nestas turmas, actividades didácticas de aprofundamento que tenham como objectivo: // – a sensibilização à diversidade linguística e cultural, envolvendo não só o conhecimento da língua como o desenvolvimento de capacidades e atitudes de abertura ao Outro e ao diferente; // – a compreensão da diversidade de línguas (inclusive a diversidade intralinguística), através do desenvolvimento de competências de reflexão linguística e comunicativa; // – a expansão do universo de leitura, através de uma abordagem transversal, e das competências de reflexão metalinguística.” (p. 45).

Nota-se, assim, um constante balançar entre a intenção de fazer uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem de línguas, essencial ao sucesso escolar dos alunos, em todas as áreas curriculares – disciplinares e não disciplinares – e à sua integração socioprofissional e a reclusão num espaço centrado nas línguas. Contudo, é de realçar o esforço feito para relacionar línguas, fazendo apelo a conceitos como *competência plurilingue e intercultural, literacia plurilingue* (palavras-chave do projecto).

B) Projecto 2⁴

Também este projecto parece essencialmente centrado no sucesso escolar dos alunos, mais especificamente em línguas e, muito particularmente, no domínio da língua portuguesa.

Na sua apresentação, anuncia-se que visava “*a implementação de estratégias inferenciais que promovam a compreensão da leitura do texto poético, no Ensino Básico.*” Afirmava-se ainda que o plano de intervenção desenhado tinha mobilizado

⁴ As páginas deste portefólio não estavam numeradas.

“processos de compreensão e interpretação de textos poéticos, (...) de explicitação dos modos de organização do texto poético e [...] de desenvolvimento e controlo das competências (meta)cognitivas e (meta)linguísticas ao serviço de leituras estratégicas de tipo inferencial que permitem aceder ao plano de significação do texto.”

Na apresentação da metodologia usada no projecto, aquando da referência à construção dos instrumentos de recolha de dados (dois testes), sublinhava-se a importância da própria análise de dados para a construção do plano de intervenção, levado a cabo com uma turma do 9.º Ano de Escolaridade:

“A análise dos dados recolhidos no Pré-teste serviu de base à elaboração de um ‘plano de intervenção’ procurando retomar, com os alunos, a construção de inferências necessárias à leitura do poema e reflectindo, em conjunto, sobre caminhos interpretativos que o texto permite.” Também se fazia referência a uma *“análise comparada das produções escritas que os alunos realizaram (teste prévio e pós-teste)”*.

De acordo com o que é registado na introdução do portefólio apresentado, a primeira fase da análise de dados, que ocorreu antes do início da intervenção didáctica e fundamentou o plano de trabalho implementado, confirmou

“a construção de inferências, lógicas e pragmáticas, na leitura do poema, observando-se, no entanto, uma quase total ausência de inferências criativas. Observou-se, igualmente, que os alunos que constroem mais inferências pragmáticas possuem mais conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto. Registaram-se, contudo, casos em que a ausência de inferências necessárias e/ou a sua construção abusiva impossibilitaram a identificação de sentidos implícitos necessários à compreensão do poema.”

No texto relativa à intervenção didáctica, refere-se que:

“Entre o Pré-teste e o Pós-teste [...] foram implementadas, em duas aulas, actividades de análise do texto poético. A sua operacionalização obedeceu aos seguintes objectivos: reflectir sobre o texto e as interpretações realizadas pelos alunos; identificar as inferências necessárias à compreensão do texto; mobilizar estratégias inferenciais na leitura do texto poético e reflectir sobre a sua utilização; explicitar as estratégias usadas na construção de inferências.”

Da análise de dados feita, decorrem algumas observações muito importantes, que constam do portefólio relativo a este projecto e que dizem respeito à falta de conhecimentos prévios essenciais à construção de inferências ou à dificuldade em os activar, a problemas de compreensão decorrentes do desconhecimento de vocabulário ou da compreensão do sentido por este apresentado num contexto específico e de identificação das ideias principais do texto. Nas conclusões finais, escreve-se:

“A comparação entre Pré-teste e Pós-teste permite-nos verificar o aumento de inferências, quer lógicas, quer pragmáticas, do primeiro para o segundo momento, facto que pode indicar um impacto positivo, junto dos alunos, do plano de intervenção.” E ainda: *“o plano de intervenção teve maior impacto junto de dois grupos de alunos: os alunos com médio e bom aproveitamento. É, no entanto, junto do grupo de alunos com médio aproveitamento que, de modo mais evidente, se manifestou a maior progressão a nível das inferências pragmáticas.”* (sublinhado nosso).

No entanto, aqui e ali, no referido portefólio, ainda foi possível encontrar algumas passagens que podem remeter para uma visão mais abrangente, relacionada com a futura integração socioprofissional dos alunos e, sobretudo, com a sua formação para a vida numa sociedade moderna, em constante mutação.

É o caso de uma passagem que figura no texto de apresentação do projecto, que explicita o interesse de abordar a inferência associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas e, particularmente, da língua portuguesa:

“Os diferentes olhares, os diferentes modos de ler o mundo no texto são, em si, comportamentos culturais que encontram, na sua raiz, a mobilização estratégica de um raciocínio inferencial. Importa, assim, captar em aula a construção dos sentidos individualmente produzidos e, a partir deles, analisar a sua plausibilidade face ao texto, tentando evidenciar as estratégias que, consciente ou não conscientemente, os alunos foram utilizando nessa sua construção. Importa também descobrir outras leituras possíveis e com elas transformarmos gradualmente a nossa compreensão do mundo e da linguagem que o recria. E porque um texto “não diz tudo”, o restabelecimento inferencial da informação implícita constitui um processo central da compreensão (Coirier et al., 1996:104).”

Mesmo assim, é de sublinhar que se trata de uma referência ao contexto extra-escolar bastante vaga e muito apoiada em elementos de fundamentação teórica. Como já vimos, no decurso da intervenção, o que é verdadeiramente valorizado é o contexto escolar e o sucesso dos alunos no seu âmbito.

Também a descrição do plano de intervenção previsto faz referência a aspectos que podem ser associados ao contexto extra-escolar:

“Entre o Pré-teste e o Pós-teste [...] foram implementadas, em duas aulas, actividades de análise do texto poético. A sua operacionalização obedeceu aos seguintes objectivos: reflectir sobre o texto e as interpretações realizadas pelos alunos; identificar as inferências necessárias à compreensão do texto; mobilizar estratégias inferenciais na leitura do texto poético e reflectir sobre a sua utilização; explicitar as estratégias usadas na construção de inferências.”

Mas os enunciados relativos à análise de dados e às conclusões que dela foram retiradas mostram que o que motivou verdadeiramente os professores envolvidos neste projecto foi o contributo deste trabalho para o sucesso escolar dos seus alunos, no que se refere à compreensão da poesia, num contexto escolar de ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

C) Projecto 3⁵

Este projecto estava particularmente orientado para a motivação dos alunos para a leitura, no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa (no 1.º Ciclo do Ensino Básico) e de uma língua estrangeira (no 3.º Ciclo do Ensino Básico). Logo, mantinha uma ligação estreita com a realidade social, o que pode ser comprovado

⁵ As páginas deste portefólio não estavam numeradas.

a partir de enunciados recolhidos em diversas partes do portefólio correspondente.

Assim, no texto introdutório consagrado à apresentação do projecto, pode-se ler:

“O envolvimento com a poesia é muito importante para o desenvolvimento pleno da capacidade comunicativa dos nossos alunos, porque promovemos a familiaridade com a linguagem conotativa. Paralelamente, constitui um elo imprescindível entre o indivíduo e o que lhe é exterior, contribuindo para uma melhor compreensão de si próprio e do mundo. Face ao desinteresse generalizado que os nossos alunos manifestavam pela poesia e às dificuldades que sentíamos na motivação para a sua leitura, decidimos investir num projecto de investigação-acção centrado na concepção, implementação e avaliação de estratégias de motivação para a leitura de poesia. // Descreve-se aqui uma experiência de ensino conjunta, desenvolvida em várias sessões e relacionada com o incentivo à leitura de poesia. Foi desenvolvida em duas escolas do concelho de Aveiro e envolveu, na disciplina de Língua Portuguesa, 25 alunos do 4.º Ano e, na disciplina de Inglês, 13 alunos do 8.º Ano de um curso de CEF.// Esta opção decorreu do facto de considerarmos que a motivação para a leitura é uma meta de todas as disciplinas, não sendo exclusividade da Língua Portuguesa [...] Pretendíamos dar à poesia o seu lugar dentro e fora da sala de aula.”

No mesmo texto, pode ainda ler-se o seguinte:

“Assim, pretendeu-se dotar os alunos de estratégias que permitissem aprofundar a sua relação afectiva e intelectual com a poesia, a fim de estimular projecções múltiplas do leitor nos universos textuais que conduzam ao prazer de ler, à afirmação da identidade e ao alargamento de experiências.”

A ligação com o contexto extra-escolar é ainda reforçada por alguns instrumentos utilizados na recolha de dados para análise, que também influenciaram a configuração do plano de formação, referidos neste mesmo texto introdutório:

“Como forma de diagnóstico e para proceder a uma selecção consciente das estratégias/ actividades a implementar durante o projecto, foi elaborado um questionário inicial no qual indagávamos por hábitos de leitura, gosto pela poesia, contactos com a poesia. // Face aos poucos hábitos de leitura e ao desinteresse pela poesia manifestados – mais acentuados nos alunos do 8.º Ano do que nos do 4.º Ano –, decidimos, em colaboração, construir estratégias centradas na motivação para a leitura de poesia, o que implica que esta seja frequentemente trabalhada.”

As conclusões do projecto também estabelecem alguma ligação com o contexto extra-escolar. Nelas se pode ler:

“Por tudo isto, podemos concluir que este projecto foi importante para os nossos alunos, pela relação afectiva e intelectual que estabeleceram com a poesia, e, para nós, professores e investigadores, na medida em que tivemos a oportunidade de reflectir sobre as nossas práticas de ensino da e com a poesia e de as questionar, criando situações que permitiram o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.”

No entanto, não podemos deixar de sublinhar que nesta passagem apenas se faz referência a representações dos professores que desenvolveram o projecto de

investigação-ação e dos respectivos alunos.

Passagens relativas às motivações que estiveram na base deste projecto também remetem, de alguma forma, para a realidade extra-escolar. Na apresentação do plano de trabalho, podemos ler o seguinte:

“Entre as razões que nos motivaram a trabalhar este tema estão as dificuldades sentidas na motivação dos nossos alunos para a leitura de poesia, a necessidade de desconstruir alguns conceitos prévios e representações limitadoras sobre a poesia. O desinteresse de alunos e mesmo de alguns professores pela poesia foi também uma razão forte para a escolha deste tema para o nosso projecto. // As preocupações da escola na leitura de poesia não deveriam esquecer a motivação dos alunos e professores pela leitura destes textos. O contacto individual com poemas, o reconhecimento dos efeitos provocados pela sua leitura, o acompanhamento do aluno no processo de leitura/interpretação deve contribuir para a tomada de consciência de todo o processo e das estratégias de leitura necessárias para uma leitura motivadora e bem sucedida. // Para expandir o universo de leituras dos nossos alunos e promover o envolvimento (...) em situações de leitura de poesia diversificadas, definimos como objectivos de ensino: i) motivar para a leitura de poesia através de estratégias diversificadas; ii) apropriar os alunos de estratégias que permitam aprofundar a relação com a poesia a fim de traçar, progressivamente, o seu percurso enquanto leitores e iii) estimular projecções múltiplas do leitor nos universos textuais que conduzam ao prazer de ler; à afirmação da identidade e ao alargamento de experiências.”

Na parte final do portefólio, quando é feita uma reflexão sobre o projecto e a sua implementação, pode ler-se o seguinte:

“Depois de termos recolhido os dados que nos permitiram fazer a diagnose para a implementação do nosso trabalho, avaliámos o impacto que a mesma teve nos nossos alunos. // A opinião dos mesmos sobre este projecto foi bastante positiva e mostraram vontade em lhe dar continuidade. Consideramos que o facto de terem sido eles os ‘condutores’ do processo os motivou para que fizessem um trabalho que não recebesse críticas por parte dos colegas. // Mostram empenho na pesquisa de poemas e de letras de canções [...] Ao questionar os autores das recolhas, apercebi-me de que houve a intervenção dos familiares [...] Considero importante este envolvimento familiar, porque há uma participação activa na vida escolar dos educandos, quase nos atrevemos a dizer que há uma aprendizagem comum.”

Também a referência aos materiais didácticos utilizados neste projecto sublinha essa possível associação ao contexto extra-escolar:

“O critério de selecção dos poemas apresentados teve, como principal objectivo, a apresentação de material didáctico visualmente apelativo, rico de estilos poéticos e o mais possível adequado ao conteúdo programático da disciplina. // Pretendemos, desta forma, promover um clima receptivo dos poemas que desenvolvesse o interesse dos alunos para o material e os motivasse para a sua análise. Simultaneamente foi possível o recurso a conhecimentos já adquiridos através da utilização de vocabulário acessível. Por outro lado, a introdução de léxicos pertencentes ao tema estudado e a necessidade de os usar em novas situações pretendiam facilitar a aquisição e assimilação dos mesmos, desenvolvendo a competência comunicativa dos alunos. // Pretendia-se, no fundo, criar o

estímulo para que cada aluno adquirisse iniciativa de leitura de qualquer tipo de texto e da poesia em particular.”

No entanto, não podemos deixar de sentir que a tónica é posta no impacto deste trabalho no sucesso escolar dos alunos e, nomeadamente, no domínio da língua portuguesa associado ao estudo da poesia.

Curiosamente, neste mesmo portefólio, encontrámos um longo texto de reflexão, da autoria de um dos professores que participaram na sua concretização (P7), em que são feitos diversos comentários relativos à importância da ligação do contexto escolar e a realidade exterior à escola, quando se trabalha a compreensão na leitura, no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, com particular referência a uma língua estrangeira (o Inglês):

“A escolha da Leitura deveu-se à importância que sempre lhe atribuí no desenvolvimento do ser social e individual, plenamente consciente do seu papel, continuamente capaz de desenvolver o seu saber e de exercer responsabilmente uma postura crítica e reflexiva, enriquecedora de si e daqueles que o rodeiam.

2.2.1.2. Relativas à natureza das estratégias didácticas ligadas à operacionalização da transversalidade da língua portuguesa

Das diversas referências a estratégias/actividades que encontrámos nos portefólios dos três projectos desenvolvidos no âmbito desta oficina de formação também pudemos tirar algumas conclusões interessantes, que passaremos agora a apresentar.

A) Projecto 1

Neste portefólio, não é feita qualquer referência a estratégias. No entanto, logo na respectiva apresentação, encontramos uma descrição das actividades levadas a cabo no âmbito do projecto que nos permite determinar, de forma indirecta, que os professores recorreram a estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura (Sá, 2009):

- duas actividades que promovem a apreensão das ideias veiculadas pelo texto e a identificação das suas ideias principais (*Mundo de provérbios e Famílias de provérbios*, p. 13);
- duas actividades que promovem a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto (*O que sei sobre provérbios?* e a respectiva correcção feita em conjunto com a professora, pp. 13-14);
- uma actividade que promove, simultaneamente, a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto e das suas ideias principais (*Moral da história* p. 13).

Nas considerações finais deste portefólio, encontrámos dois enunciados relativos a estratégias para a promoção da compreensão nos três níveis (apreensão das ideias/ identificação das ideias principais/identificação da estrutura característica de um

dado tipo de texto):

“Assim sendo, entendemos a biografia linguística como um instrumento importante a ser utilizado em actividades baseadas na reflexão sobre a língua. Este instrumento permitirá um conhecimento mais pormenorizado das características linguísticas dos alunos, incluindo as suas vivências culturais.” (p. 45); *“No mesmo sentido, e com o objectivo de activar estratégias metacognitivas nos alunos, propomos a realização de uma reflexão linguística escrita, com orientações sistematizadas, a fim de os alunos conseguirem verbalizar por escrito os seus raciocínios em actividades de natureza semelhante às que foram propostas neste projecto.”*

Por conseguinte, podemos concluir que este projecto deu origem a actividades de largo espectro, porque permitiram: i) trabalhar várias línguas, entre as quais a língua portuguesa, ii) desenvolver a competência plurilingue e intercultural e ainda competências de compreensão na leitura e iii) no âmbito destas últimas, trabalhar os três níveis de compreensão (apreensão das ideias/identificação das ideias principais/ identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto), umas vezes em separado e outras de forma articulada.

B) Projecto 2

No portefólio deste projecto, são descritas actividades, que podem remeter para estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura (Sá, 2009), que promovem a apreensão das ideias veiculadas pelo texto e a identificação das suas ideias principais (elaboração de hipóteses sobre o texto a estudar, exploração do vocabulário desconhecido e de passagens plurissignificativas, identificação do conhecimento prévio sua activação, co-construção de inferências, resumo oral do texto).

Em suma, podemos concluir que este projecto deu origem a actividades interessantes, porque permitiram trabalhar a co-construção de inferências, no âmbito da compreensão na leitura, incidindo na apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos e na identificação das suas ideias principais, sejam estas explícitas ou implícitas. Esses dois níveis de compreensão na leitura foram trabalhados isoladamente, em certas ocasiões, e de forma articulada, noutros momentos.

É de referir que, no caso das inferências pragmáticas e criativas, o leitor tem de se apoiar no seu “conhecimento do mundo”, seja ele decorrente das suas próprias vivências ou do contacto com experiências alheias, nomeadamente através da leitura, o que implica o estabelecimento de relações entre o contexto escolar e o universo extra-escolar.

No entanto, o projecto implementado ficou um pouco fechado no contexto escolar e, mais especificamente, no estudo do texto literário do género lírico e no ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

C) Projecto 3

Antes de mais, é de sublinhar que o portefólio relativo ao Projecto 3 refere explicitamente estratégias – centradas na motivação para a leitura – e menciona as actividades levadas a cabo para concretizar cada uma delas:

- criar materiais para a leitura (leitura em voz alta de poemas escritos e ilustrados pelos alunos);
- rodear os alunos de um universo de leitura (pesquisa individual de poemas nas bibliotecas da escola e da cidade, em casa e na internet; apresentação de poemas recolhidos ao professor e aos colegas; recolha e apresentação de poemas musicados; leitura de poemas em voz alta, feita pela professora; manuseamento de livros de poemas trazidos para a aula);
- variar as experiências de leitura dos alunos (audição de poemas musicados, recolha e apresentação de poemas musicados, leitura em voz alta);
- promover a partilha de experiências de leitura (dialogar sobre poemas lidos, apresentar o poema por si lido de forma original, produção escrita de poemas com base nos que tinham sido lidos)

Em suma, podemos concluir que este projecto também deu origem a actividades interessantes, realmente ligadas à motivação dos alunos para a leitura e ao incremento dos seus hábitos neste domínio, dado que lhes proporcionaram o contacto com uma maior diversidade de textos e o desempenho de um papel mais activo na selecção e organização das próprias leituras.

No entanto, mais uma vez, é de sublinhar a pouca abertura ao exterior, já que os textos utilizados eram dos géneros aprovados pela escola, no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

2.3. Conclusões

Na elaboração destas conclusões sobre o papel desempenhado pela formação associada ao trabalho colaborativo na promoção da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, reportámo-nos não só aos principais resultados da análise patente neste texto, mas também da análise apresentada no outro texto da autoria de membros da equipa de investigação (Martins & Mesquita, 2010, nesta publicação).

No que se refere às representações, constata-se que os formandos: i) foram progressivamente tomando consciência da importância de valorizar o ensino/aprendizagem das línguas em geral e da língua portuguesa em particular como promotor do desenvolvimento nos alunos de competências essenciais para o sucesso escolar, relacionado com o ensino/aprendizagem feito no âmbito das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares; ii) não conseguiram valorizar da mesma forma o ensino/aprendizagem da língua portuguesa como promotor da

formação dos alunos para a cidadania e da sua integração socioprofissional; iii) não tomaram consciência do contributo das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua portuguesa.

Paralelamente, no outro estudo realizado (Martins & Mesquita, 2010), concluiu-se que as representações destes formandos relativas aos factores importantes para a construção do seu conhecimento profissional e a melhoria do seu desempenho como professores tinham evoluído, mostrando-se mais conscientes da importância de reflectir criticamente sobre as suas práticas, recorrer à investigação para reformular essas mesmas práticas e trabalhar em equipa para melhorarem a sua capacidade de fazer a leitura crítica da realidade e de construir soluções estratégicas para os problemas detectados.

Cruzando os resultados das duas análises, podemos concluir que a participação destes profissionais da educação teve consequências positivas, na medida em que os levou a: i) reflectir sobre a transversalidade da língua portuguesa e as cambiantes que esta pode assumir, no âmbito do seu ensino/aprendizagem, bem como sobre a importância de fazer uma leitura crítica das suas práticas e recorrer à investigação-acção para as melhorar, contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional; ii) tomar consciência da importância do trabalho colaborativo para a co-construção de conhecimento profissional e de estratégias didácticas capazes de resolver dificuldades com que se confrontam no seu dia-a-dia.

No entanto, houve aspectos que foram relativamente descurados. De facto, estes profissionais não conseguiram atingir uma visão menos escolar do seu desempenho profissional. Tal implicaria centrarem-se mais no desenvolvimento de competências gerais e transversais nos seus alunos, visando directamente a sua formação e a sua futura integração socioprofissional, e menos no desenvolvimento de competências específicas centradas no domínio da língua portuguesa *per se*. Paralelamente, mantiveram-se “encerrados” no seu espaço disciplinar, revelando pouca capacidade para estabelecer ligações proficuas entre o ensino/aprendizagem da língua portuguesa e o de outras línguas e restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

A análise das intenções didácticas subjacentes aos três projectos de investigação-acção revelou o interesse em apostar em estratégias didácticas capazes de:

- contemplar várias línguas, entre as quais a língua portuguesa; no entanto, este investimento dependeu mais dos temas seleccionados para os referidos projectos (no caso do Proj1: *Desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural*) e da área de docência dos participantes (no caso do Proj3, um dos participantes era professor de Inglês) do que da consciência da importância de relacionar entre si o processo de ensino/aprendizagem das várias línguas presentes nas escolas portuguesas e de o cruzar com o das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, a bem da formação dos alunos, em geral, e da sua futura integração socioprofissional, em particular;

- desenvolver diversas competências nos alunos, todas elas relacionadas com a compreensão na leitura, que era o foco temático da Oficina de Formação associada ao GTB (competência plurilingue e intercultural, no caso do Proj1; co-construção de inferências, no caso do Proj2); no entanto, é de salientar o facto de que essas competências ficaram “encerradas” no domínio da língua portuguesa, não tendo sido feito o devido esforço para lhes encontrar “aplicações” noutros domínios;
- motivar os alunos para a leitura (no caso do Proj3), o que é de inegável importância para o desenvolvimento de hábitos neste domínio, logo para o reforço das suas competências em compreensão na leitura; contudo, mais uma vez se constatou que este esforço ficou “encerrado” no domínio do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Constatou-se também o esforço feito para diversificar as estratégias de ensino da compreensão na leitura utilizadas como base para a construção das actividades propostas aos alunos em termos de *motivação para a leitura* (no âmbito do Proj3) e de *desenvolvimento de competências em compreensão na leitura* (no Proj1 e no Proj2).

No entanto, pouco se saiu do domínio escolar e disciplinar, com particular relevo para a área curricular de língua portuguesa.

Portanto, no que se refere às intenções didácticas, tal como no que diz respeito às representações, mais uma vez se constata que, para conseguir concretizar efectivamente o desejo de ver os professores adoptar uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, vai ser preciso insistir em acções desta natureza, que valorizem o trabalho colaborativo e centrem a reflexão na importância da promoção da transversalidade da língua portuguesa, tornando-a mais visível como tópico de trabalho.

Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? Que desafios?

Luísa Álvares Pereira | Universidade de Aveiro / CIDTFF

Inês Cardoso | CIDTFF/Universidade de Aveiro

Resumo

No âmbito do Projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*¹, instituiu-se uma modalidade de formação assentando na importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional dos sujeitos (Andrade *et al.*, 2008; Vieira, 2009). Assim, esta contribuição, que decorre da nossa participação na oficina de formação dedicada ao ensino de competências de escrita, pretende problematizar o papel da própria escrita como modo de os sujeitos se desenvolverem profissionalmente, em grupo, na didáctica desta competência (Calame-Gippet, Delamotte-Legrand, Jorro, & Penloup, 2000; Champy-Remoussenard, 2003; Cros, 2003; Morisse, 2003).

Assim, os textos de reflexão (livre) produzidos no contexto da “oficina de escrita” são susceptíveis de revelar elementos necessários quando, de alguma forma, se avalia os resultados de um processo conducente ao desenvolvimento profissional dos participantes, a saber: a sua percepção sobre a formação; indícios de desenvolvimento profissional; referência a mudanças operadas nas práticas profissionais e aos seus efeitos na aprendizagem dos alunos (Guskey, 2000). Por isso, pareceu-nos lógico e oportuno desencadear alguma reflexão sobre (estes) escritos dos professores e os modos como os dispositivos de formação (para a escrita) podem criar melhores condições para que estes escritos se constituam, de facto, em instrumentos de desenvolvimento profissional. Neste texto, ocupamo-nos deste ponto, embora possamos dar algumas pistas de elementos relevantes sobre o tópico dos “resultados” deste processo formativo.

Palavras-chave: ensino da escrita, escritos na formação, reflexão escrita (livre).

¹ Oficina de Formação *Colaborar em práticas de ensino de escrita: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* (n.º CCPFC/ACC-54448/08), surgida no quadro do Projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, financiado pela FCT (PTDC/CED/68813/2006 e FCOMP-01-0124-FEDER-007106).

A reflexão é, pois, uma actividade que pode contribuir para o desenvolvimento profissional de um professor. (G1_GTC2²)

Gabo a vossa paciência (a mesma que nós também temos de ter) para lerem variadíssimas reflexões em que o cerne é muito semelhante, senão mesmo igual, as preocupações as mesmas e os desejos também. (K1_GTC2)

Introdução

Nas duas últimas décadas, emergiu, como campo na Didáctica das Línguas, o ensino da escrita, por contraponto a uma grande lacuna de trabalho sistemático nesta dimensão verbal. Na realidade, a escrita não era vista como possibilidade de desenvolvimento *per se*, antes se julgava um efeito de outras competências. Daí, aliás, que ainda hoje ocupe menos espaço nas aulas de língua (materna, não materna, segunda ou estrangeira) e seja objecto de menos trabalhos de investigação do que a leitura, por exemplo.

Hoje, porém, a investigação reconhece alguns princípios capazes de orientar o ensino da escrita em língua de escolarização e em línguas estrangeiras, mas que ainda não produziram os efeitos desejáveis nas práticas de sala de aula (Pereira, Aleixo, Cardoso, & Graça, 2010). De facto, a mudança nas escolas ao nível dos gestos profissionais nas aulas de escrita tem sido difícil e tem evidenciado a ausência de um ensino explícito, o que justifica a premente necessidade de formação para o ensino da escrita (Pereira, 2001).

Com a emergência deste novo campo conceptual, complexo, desde logo, pela não linearidade do seu processo, bem como pelas múltiplas habilidades que o seu desenvolvimento exige e, razão não menos importante, pelo papel que assume na construção do conhecimento, emerge também a necessidade de formação para os profissionais de línguas.

Esta formação vai, obviamente, ser discutida, antes de mais, em função de parâmetros gerais de qualquer processo formativo dos profissionais de ensino, mas vai também ser pensada por alguns na especificidade do seu objecto. Embora este não seja o lugar ideal para discutir esta questão em minúcia (Pereira, 2001), importa, contudo, reconhecer a relevância de dois lugares importantes a reter: i) a interface entre a formação académica e os gestos profissionais do quotidiano do ofício – a construção de modelizações didácticas é uma consequência lógica desta interacção;

² “G1” significa que é a primeira reflexão de um professor/formando aqui designado com a letra “G” – cada letra designa, assim, uma pessoa diferente. “GTC2” refere-se ao “Grupo de Trabalho C”, como era denominado o grupo da oficina de formação para o ensino da escrita. Como o grupo era numeroso, foi dividido em dois – 1 e 2; portanto, o número a seguir a “GTC” significa que a reflexão citada pertence a um sujeito do grupo 2 – cf. 1.1.

ii) a formação para o ensino da escrita (também) através do exercício de escrita.

Disto mesmo nos ocuparemos num primeiro momento deste texto, chamando a atenção para o papel que os escritos assumem no processo de formação, considerando-os menos como “produtos” e “resultados” em que, eventualmente, pode ser observável o (grau de) desenvolvimento profissional dos sujeitos, mas mais como *factores* desse desenvolvimento (Whitney, 2010, p. 237).

Assim, o nosso objecto de análise – 24 textos de reflexão livre –, situando-se num momento inicial de um conjunto mais vasto de escritos produzidos no decurso desta formação, poderá ser caracterizado por uma especificidade genológica em estreita dependência de um contexto que marca a sua textualidade. Tentando apontar a organização, os registos textuais, diferentes lógicas discursivas e conceptuais que presidem a estes textos, procuraremos problematizar a possibilidade de um género textual indefinido – como é a *reflexão escrita* em contexto de formação – vir a ser mais consensualmente apre(e)ndido, no sentido de que esta escrita se assuma como um verdadeiro instrumento de construção de conhecimento do sujeito como professor de língua e de escrita. Ficamos, assim, na expectativa de que a nossa análise nos possa levar a discutir o estatuto e a dinâmica das reflexões na formação do professor de escrita.

1. O grupo de formação – princípios básicos e formas do agir

1.1. Participantes e finalidades formativas

A oficina de formação “*Colaborar em práticas de ensino de competências de escrita: que possibilidades de desenvolvimento profissional?*” (75 horas) foi anunciada aos professores generalistas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e aos professores de línguas dos Ensinos Básico e Secundário da região de Aveiro, em Julho de 2008, como uma das possibilidades de participação, através de formação e/ou investigação, no projecto *Línguas e Educação*, tendo tido início em Outubro desse ano.

Dado o elevado número de inscrições, a provar, desde logo, a preocupação que o ensino da escrita constitui para os professores e, possivelmente, a consciência crescente da complexidade do objecto, constituíram-se dois grupos de formação – *Grupo de Trabalho C 1* (GTC1) e *Grupo de Trabalho C 2* (GTC2). Após algumas desistências e flutuações no número de participantes, foi constante a presença de um número total de 25 professores, que também concluíram esta formação com aproveitamento.

Os docentes participantes eram todos professores de línguas – Português, Inglês, Francês, desde o nível 1 ao 7 – dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Secundário, incluindo Cursos de Educação e Formação e Profissionais. O número total de alunos envolvidos nas intervenções didácticas decorrentes desta formação foi de 609.

Como finalidades gerais desta oficina (presencial e à distância, suportada pela

plataforma Moodle³), salientamos a criação de condições favorecedoras da emergência de alguns consensos sobre a didáctica da escrita, que viessem a ser fundamento para a concepção de dispositivos de trabalho didáctico e de materiais para os diferentes níveis de ensino e para diferentes contextos e instituições de educação implicados – disponibilizados entre os membros do grupo e divulgados oportunamente⁴.

Ora isto implicou, necessariamente, o desenvolvimento de uma atitude simultaneamente indagativa, analítica e produtiva, subjacente ao trabalho de ensino. Também entendemos que um efeito desejável desta formação seria que os professores desenvolvessem capacidade de comunicação da sua experiência de formação e de ensino, decorrente da oficina, conseguindo perspectivar linhas de continuidade para o trabalho realizado no ano lectivo em que decorreu a oficina, nomeadamente a possibilidade de continuar a colaborar noutros projectos ou, até, de participar na escrita colaborativa de publicações sobre o processo formativo⁵, experiências de ensino a que deu origem e seus efeitos, ao nível do seu desenvolvimento profissional e/ou da aprendizagem dos alunos e da relação que evidenciavam para com a escrita. Estamos, portanto, a advogar uma formação de facto contínua (*ongoing*), colaborativa, alicerçada em interesses comuns (*intentional*) que, entretanto, as pessoas tenham descoberto e tenham interesse em aprofundar e consolidar (*systemic*).

Além disso, também tem sido sugerido por aqueles que se ocupam da avaliação de programas destinados ao desenvolvimento profissional de professores que, nos programas de formação a médio e longo prazo, o primeiro ano serve, normalmente, para a *experimentação* e, portanto, será recomendável haver algum investimento no segundo ano, se, de facto, se pretende estimular um desenvolvimento mais sólido, com mais implicações nas práticas (Guskey, 2000).

1.2. Dinâmicas do trabalho formativo

De acordo com os princípios do projecto em que esta oficina se inseria, centrámos o nosso trabalho na promoção da capacidade de colaboração numa indagação pertinente e sistemática, em diálogo com contextos reais da acção dos sujeitos, vindo a gerar processos de intervenção nas escolas (Canário & Correia, 1999; Guskey &

³ <http://cc-crie.dte.ua.pt/>.

⁴ Em colóquios do *Línguas e Educação* e em escolas - intervenções/acções de divulgação realizadas em co-autoria com professores participantes da oficina.

⁵ Um dos projectos em que alguns dos professores se estão a envolver é o projecto nacional *PROTEXTOS - Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico* (PTDC-CPE-CED/101009/2008), coordenado por Luísa Álvares Pereira, Universidade de Aveiro. Este Projecto pretende elaborar critérios válidos de promoção e de controlo da progressão na produção escrita de géneros textuais, comparar intervenções didácticas e conhecer as práticas de escrita escolar e extra-escolar, a nível nacional, de alunos dos três anos finais de cada um dos ciclos da escolaridade obrigatória. No que diz respeito a publicações, estão em preparação, em co-autoria com professores desta oficina de formação, um capítulo no livro *IV Encontro de reflexão sobre a escrita – o ensino de diferentes géneros textuais* e um artigo na revista *Langues Modernes 2/2011* – “Produire un article d’opinion en langues: exemple d’un dispositif didactique”.

Huberman, 1995; Lieberman, 2000), designadamente no que diz respeito às práticas de ensino de competências de escrita.

Procurámos, nesta medida, atribuir visibilidade ao trabalho docente através da partilha e análise de experiências de ensino da escrita, pois o grupo também entendeu que era interessante aferir o seu “estado de arte” no que dizia respeito a ensinar a escrever. Gerou-se, assim, um clima de segurança e de disponibilidade para, individualmente ou em grupo (a decisão caberia a cada um e ao seu subgrupo), publicar, no Moodle, “*Uma actividade de escrita que me deu que pensar*”. Deste relato poderia constar a planificação, execução e avaliação de uma actividade de escrita feita recentemente, a descrição de uma actividade de escrita paradigmática (para o sujeito) da prática de ensino desta competência, a descrição da “pior” e/ou da “melhor” actividade de escrita implementada nas aulas – estas eram, apenas, algumas possibilidades abarcadas pelo mote que o grupo aceitou. Com efeito, este “diário de actividades de escrita”, partindo de experiências individuais, parecia-nos ter um potencial desbloqueador, para além de que também já se evidenciou como “*writing about past experiences of teaching and learning can serve as a powerful stimulus for further learning, revealing implicit assumptions and beliefs about the nature of teaching*” (Freeman & Richards, 1996, p. 3), sobretudo quando, como se (in)tentou, se gera algum feedback e discussão em torno das actividades inscritas, procurando convocar referências que uns e outros vão interiorizando como orientadoras do questionamento do seu trabalho didáctico.

A partir destes ecos de práticas habituais de (não) ensino da escrita e de algumas leituras sugeridas no seio dos subgrupos (a pedido dos próprios), desencadeámos alguma reflexão sobre princípios didácticos orientadores do ensino da escrita e sobre os saberes implicados na competência de escrever. Destes princípios relativos à didáctica do escrever ocupar-nos-emos noutra lugar (Pereira *et al.*, no prelo), nomeadamente da descrição e fundamentação do dispositivo “sequência de ensino”, que foi transversal aos vários desenhos didácticos e que integra dimensões cognitivas, sociais e pessoais da escrita, bem como a complexidade e instabilidade que as caracteriza. Ora, se a formação foi alicerçada neste modelo “global” de ensino da escrita – e, com a sua mobilização, pretendeu complexificá-lo e naturalizá-lo –, também reclamava a emergência de dispositivos formativos que abarcassem essa complexidade.

Por conseguinte, a participação nesta oficina, por meio da troca de experiências, do desenvolvimento dos planos de intervenção e da sua avaliação crítica, pautou-se sempre por uma forte interacção entre todos os agentes envolvidos – professores e formadores – promotora de verbalização e de uma consequente consciencialização da complexidade dos objectos em trabalho. O princípio básico desta oficina foi o de que um professor de escrita deve, ele próprio, escrever e tomar consciência da dificuldade e da recursividade do processo escritural. Assim, todas as tarefas de escrita desta formação, para além de servirem como “produtos a avaliar”, foram encaradas,

quer pelas formadoras quer pelos formandos, essencialmente, como modos de uma vivência processual e colaborativa da escrita, por um lado, e, por outro, como modo de reconstrução e de desenvolvimento enquanto professor de escrita (como veremos adiante).

A formação pressupunha, então, a organização de um *portefólio individual* ao longo do ano lectivo (a entregar no final, em Julho de 2009), composto por: uma “caracterização pessoal e profissional” inicial (a apresentar no início da formação, seguindo algumas instruções específicas) e a sua “reformulação”, no final do ano, em função do percurso de formação; todos os materiais e documentos da formação – nomeadamente, o plano de trabalho individual ou de grupo, os materiais didácticos concebidos, acompanhados de fundamentação, e uma recensão crítica de um artigo ou livro que tivesse sido considerado relevante no âmbito do percurso formativo (esta entregue em Abril/Maio) – e, finalmente, três “*reflexões*” distintas sobre o processo de formação – uma entregue em final de Janeiro (livre, sem guião de orientação, com a única instrução de se constituir um “balanço da primeira fase”) e as outras, em Março e Julho, respectivamente, já com guião orientador.

O facto de os elementos do portefólio não terem sido entregues todos de uma vez, mas em momentos determinados da formação, beneficiando, portanto, cada formando de um feedback dos formadores relativamente ao seu desempenho nessas tarefas escriturais, já reflectia a colaboração, a interacção e o acompanhamento que esta modalidade de formação e, particularmente, o projecto que lhe deu origem pressupunham. A estes valores, acrescentámos a possibilidade de cada formando pôr os seus escritos à disposição dos outros, no Moodle, podendo confrontar a sua escrita com a de outros, experimentando a recursividade da escrita e a insegurança escritural que, tantas vezes, testemunham nos alunos quando imersos em situações idênticas de “avaliação” e “exposição de si” através da escrita. Estávamos, também nós, a abrir a possibilidade e a criar oportunidades de o professor ser simultaneamente “*teacher and learner, novice and expert, group member and individual, writer and audience*” (Lieberman, 2000: 224).

1.3. Relação dos formandos com a escrita

Tratava-se de uma formação para o ensino da escrita em que se pretendeu que o professor fosse, ele próprio, praticante (em muitos casos, principiante) e leitor de vários géneros de texto que servissem os intentos formativos. A criação destas situações de escrita parecia-nos susceptível de abalar, de algum modo, a *relação dos professores/formandos com a escrita*, relação que, como se tem demonstrado, influencia o ensinar a escrever na escola, em línguas e noutras disciplinas (Chartrand & Blaser, 2008; Pereira, 2004, 2000).

O nosso pressuposto, portanto, é o de que a formação para o ensino da escrita tem de despertar o professor para observar a sua própria relação com a escrita e a

forma como esta determina as suas opções didácticas – elegendo a partilha dos textos escritos individuais e a interacção que daí decorre como vias de acesso, convictas do potencial das interacções como transformadoras da forma como cada um se vê como escritor, como, aliás, também foi demonstrado acontecer no *National Writing Project*, nos Estados Unidos (Whitney, 2010). Arriscaríamos, até, a sugerir que, se a formação sobre o ensino da escrita não provocar um questionamento reflexivo por parte do professor acerca da sua relação pessoal com a escrita, pouco efeito irá surtir nas suas práticas. Não estamos, portanto, a defender uma formação que propicie ao professor uma “bateria” de “novas estratégias” que viu legitimadas e que sente que deve reproduzir, mas, acima de tudo, a procurar sustentar que uma eventual “mudança de estratégias” deve assentar num questionamento do professor acerca dos seus investimentos escriturais, concepções sobre a escrita, dificuldades escriturais e o modo como verbaliza a propósito da forma como vive a escrita – ou seja, acerca da sua relação com a escrita. Noutro estudo que seguiu uma professora nas suas práticas de ensino da escrita, preocupada em desenvolver, nas suas aulas, uma abordagem que privilegiasse o processo escritural, também se concluiu que as “novas estratégias”, *per se*, não garantem o êxito das aulas e o sucesso dos alunos. O que pareceu determinante foi, sem dúvida, o que a autora designou como “*commitment to making writing enjoyable*”, com tudo o que isso implica de reconhecimento da ligação pessoal a esta actividade intelectual e de sensibilidade para analisar o que se passa nas aulas quando pomos os alunos a escrever (Tsui, 1996:117).

Acreditamos, pois, que tudo isto se insere na compreensão da relação pessoal com este objecto complexo (de aprendizagem e de ensino) e que é, igualmente, propulsora da compreensão da relação com a escrita dos seus alunos e da activação de estratégias de facilitação processual e relacional. De um modo mais amplo, considerando mesmo outros objectos inerentes à educação em línguas, julgamos não exagerar ao estabelecer um paralelo entre estes factores motivacionais, derivados de um comprometimento pessoal – que aqui designamos por *relação com a escrita* – e a ênfase já dada por vários investigadores (Guskey & Huberman, 1995) à importância de considerar, em programas destinados ao desenvolvimento profissional, o *purpose*, *passion* e *desire* dos sujeitos em relação ao seu trabalho, num entendimento, também, de que o desenvolvimento profissional compreende uma *personal journey* que em muito depende do envolvimento e do sentido que lhe atribuir o sujeito.

Além do que dissemos, também se subentende a possibilidade de estes modos formativos serem inspiradores de práticas de sala de aula que, de forma adaptada, também mobilizem dispositivos de colaboração, interacção, verbalização sobre os processos de escrita, geradores de maior consciencialização e de construção de saberes transferíveis para outras situações de escrita. Afinal, é isto que se pretende quando invocamos a necessidade de formar alunos para serem escreventes cada vez mais autónomos. Isto é, procuramos salientar a nossa tentativa de que o processo de desenvolvimento profissional reflectisse o mesmo tipo de abordagem pedagógico-

didáctica a implementar nas salas de aula, como também já foi experimentado quando se propôs, a um grupo de professores, uma formação que consistia na frequência de uma oficina de escrita (radicada mais num conceito de escrita criativa, livre, originalmente praticada como “passatempo”), como forma de verificar o interesse de um tal modelo didáctico para as suas aulas de escrita (Tholomé, 2007).

2. Os escritos da formação/ a formação pelos escritos

A escrita implica o sujeito na sua totalidade e relação com a alteridade e, nesta medida, é um contributo poderoso para aprender (a aprender) e para tomar consciência do que sabe e do que não sabe.

Claro que a opção pela escrita na formação não é independente das modalidades e dos valores que atribuímos ao processo formativo e, por isso, defender os escritos neste contexto significa, antes de mais, advogar a necessidade de formar profissionais reflexivos, capazes de questionarem o seu próprio agir e capazes de analisarem criticamente as suas (e as de outros) experiências didácticas.

Subtende-se, assim, que a modalidade formativa em que intervínhamos não pretendia transmitir conhecimentos e técnicas de (ensino da) escrita, mas antes propor aos professores o desenvolvimento de projectos motivantes, que os envolvessem em experimentações e análises em contexto real, conducentes a processos de apropriação e de autoconstrução profissional, assentes, como é evidente, num paradigma reflexivo (Vanhulle, 2000: 524). Ora, vários estudos têm apontado o *portefólio* como sendo, justamente, um instrumento capaz de conduzir a um posicionamento reflexivo; no nosso caso, por razões adicionais, porquanto põe as pessoas em situação de escrita, de reflexão sobre essa escrita e sobre o ensino dessa competência. Fica, portanto, evidente que os escritos assumem papéis diferentes conforme as lógicas de formação em que se inscrevem.

Na nossa lógica, a escrita não serve para reproduzir conhecimento; está, antes, associada a uma construção *única*, de cada sujeito, possibilitada por uma implicação pessoal e originando reconceptualização de acções didácticas. Obviamente que, assim sendo, estes processos formativos deveriam ser capazes de desestabilizar concepções, crenças e saberes mais ou menos enraizados para serem susceptíveis de criar novos marcos interpretativos mais profundos e incisivos (Cambra, Fons, Palou, & Civera, 2008: 46), antes de mais por pôr em acção um percurso escritural coerente com o modelo didáctico de escrita que a própria formação advogou.

Neste sentido, estamos a admitir que não há uma formação linear através de modos transmissivos, mas que a construção do conhecimento é passível de ser feita essencialmente pela elaboração e acompanhamento crítico de dispositivos didácticos mais do que pelo conhecimento passivo dos moldes em que esses dispositivos podem

ser gerados e geridos. Assim, escrever impõe-se como prática de reflexividade, atendendo a que o acto de escrever não serve, apenas, para registar o que já se sabe, mas, sobretudo, para ajudar a construir conhecimento novo, “*coming to a new perspective*”, atingindo “*a new stage of thinking*” (Bazerman, 2009: 279). Este fenómeno de “*cognitive refiguration*” (idem, 2009: 280) está ligado, como é óbvio, a muito do que, por vezes intuitivamente, se tem dito sobre “escrever para aprender”, mas tem a ver, sobretudo, com o facto de (a aprendizagem e a produção de) os géneros de texto se constituírem em verdadeiras “*tools of cognition*” (Bazerman, 2009: 283). Para perceber esta asserção, é preciso considerar que a investigação tem evidenciado que não é, simplesmente, por escrever seja o que for que o sujeito (também adulto) “aprende e se desenvolve” (no senda do que preconiza Vygotsky (2005)), nem é, apenas, por realizar determinadas tarefas consideradas *memory-focused writing* – tomada de notas, sínteses... (apesar de estarem associadas a melhores resultados em exames focados na avaliação do domínio de conteúdos disciplinares). Diferentes tarefas escritas, em diferentes situações, profissões, actividades sociais, pressupõem diferentes informações, enfoques e um desenvolvimento numa matéria ou num procedimento específico. Ou seja, canalizando para o nosso interesse – géneros de texto em contexto de formação para o ensino da escrita –, nem todos os escritos se traduzem na mesma postura de reflexividade: portefólios, diários de aprendizagem, autobiografias/histórias de vida, reflexões... Embora pretendam todos conduzir a um desenvolvimento profissional, não o farão da mesma maneira, pois exigem inscrições dos sujeitos e dos temas de formas diferentes, em temporalidades diferentes e com finalidades diferentes.

Daqui podemos inferir o seguinte: não se aprende, em contexto de ensino formal, a escrever de forma una, mas por géneros específicos de texto; tal como em contexto de formação: a selecção dos géneros a praticar está inequivocamente associada às suas especificidades e às possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento que encerram, na medida em que se coadunam mais ou menos com as finalidades da formação, já que “*learning through writing [is] a matter of task and genre choice under appropriate conditions*” (Bazerman, 2009: 281); no nosso caso, um “género reflexivo”, cujos contornos estamos a procurar perceber, pode despoletar condições ideais de aprendizagem e de desenvolvimento do que nesta formação está em causa.

Acreditamos, pois, que, independentemente de afirmarmos que a “passagem à escrita” (Calame-Gippet *et al.*, 2000) constitui um verdadeiro desafio, no quadro da formação contínua de professores, é mais produtivo centrarmo-nos num género de escrita em prática – neste caso, um “género académico reflexivo”, a reflexão livre.

Consequentemente, a questão que se coloca é como garantir que os escritos que propomos aos formandos são susceptíveis de criar este efeito de mudança e, consequentemente, de desenvolvimento profissional. Por exemplo, podemos questionar-nos se os tópicos que fornecemos aos formandos, em torno dos quais é

desejável que escrevam, são suficientes para os textos se tornarem lugar de reflexão e de produção de conhecimento; além disso, não podemos esquecer o poder da instrução de escrita na selecção, por parte de quem escreve, dos tópicos e do processo de produção. Na realidade, nem só de conteúdos vivem os géneros, mas também de um estilo e estrutura composicional próprios com que é preciso familiarizar-se (o princípio de reflexividade e de auto-construção também aqui se aplica, não se tratando de, declarativamente, “ensinar a escrever determinado género”, mas de o mesmo ser discutido e re(co)-construído em comunidade).

Assim, as evidências que recolhemos sobre a forma como cada um entendeu o que era escrever uma reflexão livre poderão dar pistas que ajudem a definir este género reflexivo, para ilustrar modos de leitura possíveis e ângulos de análise para, em contextos de formação, explorarmos mais as suas potencialidades.

3. O “mundo” das reflexões livres

3.1. Tópicos de reflexividade

A reflexão livre, enquanto género, não pode, portanto, ser entendida sem nos referirmos mais detalhadamente ao seu “contexto de produção” (Bronckart, 1996: 95-101), considerando que este engloba factores *do mundo físico* (lugar e momento de produção, produtor, interlocutor), do *mundo social* (interacção comunicativa particular, lugar e posição “social” do enunciador no quadro dessa actividade de interacção, finalidades, conteúdo temático) e do *mundo subjectivo* que exercem um controlo pragmático e ilocutório sobre certos aspectos da organização textual. Se não lemos descontextualizando o texto, antes procurando descortinar a articulação do texto e do contexto, também é certo que não produzimos um texto (idealmente) abstraindo-nos das condições de interacção em que nos encontramos e sem, portanto, entrar em linha de conta com os jogos de linguagem em que o nosso texto se inscreve (Pereira & Graça, 2008).

A todo este contexto preside, antes de mais, no caso da produção das reflexões, a própria instrução de escrita que foi dada – *reflexão livre* – e o facto de ser pedida uma actividade de linguagem inscrita numa situação de formação e de ser passível de comentários e de avaliação por outros. Acresce a estas circunstâncias o facto de os textos a produzir terem que ser buscados na memória dos textos, ou seja, no *intertexto* que o produtor de texto possui e na própria leitura que faz da situação no momento em que vai produzir. Assim, lugares e tempos de produção, estatuto socioprofissional do emissor e do receptor e objectivos da interacção constituem a base de orientação que condiciona as opções a tomar para a produção de um texto.

Numa leitura integral das reflexões livres, ficaram evidentes, antes de mais, vários eixos de reflexividade, que podemos sistematizar da seguinte forma, com pontos

em contacto com o que S. Vanhulle denomina de “*axes de réflexivité*”, úteis a um “*cheminement réflexif*” (2000: 525;527):

- i) *consciencialização* dos processos envolvidos no acto de escrever e da possibilidade de *repensar a sua própria escrita*;
- ii) *inteligibilidade* dos saberes sobre os quais se escreve e *auto-avaliação* (possibilitada pelo sentimento de estar ou não a progredir, pela comparação com os demais, pelo feedback recebido) de saberes e de competências;
- iii) *manipulação crítica e criativa dos conhecimentos* – na verdade, trata-se mais da possibilidade de construção progressiva de uma reflexão ou de saberes;
- iv) *auto-orientação* de decisões para a prática profissional – reflexão sobre as práticas, sobre o impacto de determinadas acções didácticas, emissão de hipóteses explicativas e fundamentação de decisões em momentos precisos, elaboração de modos de acção fundamentados em saberes teórico-práticos.

O destaque dado a estas vertentes de reflexividade não significa, obviamente, que tenham “correspondência directa” em todas as reflexões. De facto, algumas dimensões estão mais presentes numas do que noutras, outras estão ausentes. São, contudo, estes sinais dispersos de vários eixos de reflexividade e, essencialmente, a forma como – e se – interagem que nos dão alguma indicação de verdadeira apropriação e mudança.

Com efeito, um pedido de escrita pouco usual (*reflexão livre*), sendo o primeiro, ainda num período probatório, “livre”, deu azo a que cada um explorasse as representações que tinha sobre este tipo de escrito, produzindo, assim, escritos diversificados, de que a “entrada” destas duas reflexões é exemplo:

“As razões que presidiram à minha inscrição no projecto Línguas e Educação: construir e partilhar a formação, divulgado no final do ano lectivo transacto, prendem-se com a necessidade de desenvolvimento profissional e com a vontade, há tanto tempo manifestada, de encontrar um espaço reflexivo e colaborativo das práticas de ensino.” (H1_GTC2); “Quando faltam 7 minutos para o novo dia, 28 de Fevereiro de 2009, diria que é este o texto possível [segue-se transcrição do poema “Mudez” de Miguel Torga]” (I1_GTC2).

Se nos ativermos a estes dois “*incipits*”, verificamos, desde logo, que são tomadas opções diferenciadas e que levam para percursos textuais distintos. A primeira “reflexão” informa, à partida, o leitor sobre as razões para se inscrever nesta oficina e inscreve essas razões na mesma lógica discursiva das próprias palavras do título do projecto *Línguas e Educação* em geral e da oficina em particular, apresentando, pois, razões como a “necessidade de desenvolvimento profissional” e a necessidade de ter “espaço reflexivo e colaborativo de práticas de ensino”. A autora da segunda reflexão faz uma opção diferente, inscrevendo no seu texto a data precisa da sua realização e referindo que este é o texto “possível”. Seguidamente transcreve um poema de Torga em que o poeta fala da dificuldade de encontrar “palavra, síntese ou

imagem”. Deste tópico do esforço e da dificuldade de escrita do poeta salta a autora para a dificuldade de escrita dela própria para fazer o texto que está a fazer e para as dificuldades que os alunos também revelam perante tarefas de escrita – ora aí está um dos eixos de reflexividade – *consciencialização dos processos de escrever e repensar a própria escrita* – que se tornou, aliás, recorrente nas reflexões livres, sobretudo como forma de entrada no texto, que parecia difícil e indefinida. Vejamos mais um exemplo suficientemente expressivo:

“Há dias que tento começar a fazer a minha primeira reflexão.//⁶ Já li várias e estou sinceramente arrependida de o ter feito. Agora, tenho a impressão de que tudo o que vou escrever não será original, tenho a sensação de um “déjà vu” e de um “déjà lu”. // Escrevo e risco. // Recomeço mas risco de novo. // Neste momento, passa-me na mente, como num filme, a imagem dos meus alunos quando lhes peço que escrevam algo [...] Sinto muito claramente aquilo que os meus alunos, desde há muitos anos, vêm sentindo – o pavor de ter de preencher um espaço em branco com palavras que alguém vai ler, que alguém vai riscar, às quais vai fazer comentários” (O1_GTC2).

Mas, curiosamente, o tópico relativo à própria relação do professor com a escrita há-de conduzir à enunciação de um conteúdo já aludido, também temática frequente – as razões para a presença nesta formação:

“É por todas estas perguntas e por muitas mais que ficaram por colocar que me inscrevi nesta acção e não hesitei em escolher o grupo da Escrita.” (I1_GTC2); “A dificuldade que sinto em iniciar o preenchimento desta página faz-me pensar naquilo que sentirão os alunos quando lhes é proposta uma tarefa de escrita. Mas acredito que o difícil é começar...// Foi a pensar nas dificuldades que a escrita representa para os alunos que decidi inscrever-me nesta formação, na expectativa de encontrar a fórmula mágica!” (J1_GTC2).

Este sentimento de “resistência escritural”, porque experimentado na situação de escreventes, ficou bem marcado na experiência destes professores, como testemunha o balanço feito por uma das professoras acerca do GTC2, no final do ano lectivo:

“Quando somos professoras de Português, pensamos: grande desafio este o de querer ensinar a escrever! [...] Mas, eis senão quando o desafiador passa a desafiado e nos é proposto, logo num momento inicial desta formação, que, antes de começarmos a reflectir sobre o trabalho dos nossos alunos, escrevamos, isso sim, textos nossos, construindo por escrito os nossos pensamentos, as nossas reflexões críticas escritas, enquanto formandos de uma oficina (espante-se!) sobre o ensino da escrita. (Nada mais a propósito e óbvio, penso eu agora...) // Algumas de nós...eu incluída, claro, sentimo-nos aterrorizadas, pois não bastava escrever; ainda teríamos de publicar o que escrevêssemos no moodle para todos lerem! Bem... lá ousámos e agora sei, sinto e só por isso é que consigo estar aqui hoje, que foi graças a esse primeiro grande desafio (o de constatar logo à partida e na pele que a escrita é difícil, exigente, complexa e séria, tanto para alunos como para professores) que esta formação contribuiu para expor as minhas fragilidades e ganhar em experiência pessoal e profissional.” (A1_GTC2).

⁶ Utilizamos aqui // em substituição do parágrafo por questões de espaço.

A citação é longa mas elucidativa de vários *topoi* da presença da escrita na formação: o reconhecimento de que estamos perante uma competência complexa, que não dominamos completamente; a certeza de que a escrita nos leva a expor, na medida em que através dela deixamos transparecer a nossa natureza mais profunda; o risco, portanto, que a aventura da escrita arrasta, mas também o prazer que nos possibilita essa superação de nós mesmos.

Como está bom de ver, há conteúdos recorrentes, o que nos leva a pensar que as próprias condições da situação de produção os induziram e que, afinal, estamos perante uma configuração discursiva com relativa homogeneidade que lhe advém deste carácter de texto situado (género) e da representação que circula no campo.

Contudo, os recursos linguísticos e discursivos mobilizados para “dizer o mesmo tópico” são variados e entram em interacção com outros, nomeadamente com o plano global do texto, permitindo ter um resultado final diferenciado, explicável, em parte, pelos motivos expostos acima, o que conduz a uma evidente heterogeneidade, que lhe advém da perspectiva individual, que é (sempre) possível dar a este escrito (a qualquer escrito livre) e que radica, também, na flexibilidade de qualquer género (sobretudo de um que nem sequer era “conhecido” nem que fora definido). Ora esta é, afinal, a dinâmica de qualquer género na medida em que, na perspectiva de alguns autores (Maingueneau, 2001), este corresponde a um ponto de articulação entre as *contingências* ou *coerções* estabelecidas pelo contrato da comunicação e a organização textual materializada em determinadas marcas formais.

3.2. Heterogeneidade genológica e mundos da acção

A variedade da construção composicional e do estilo do género fica evidente quando, por exemplo, contrastamos uma reflexão que foi entendida como um “relatório” de práticas anteriores e já simultâneas à primeira fase da formação, com “índice”, “*caracterização do público-alvo*”, “*hábitos de escrita*”, “*estratégias*” implementadas pela docente, resultados dos alunos convertidos em gráficos e “*conclusões*” (C1_GTC1) e outra cujo texto não inclui qualquer subdivisão em partes (B1_GTC1), mas é composto por uma mancha textual única apenas dividida em parágrafos. Estes subtítulos, se não foram usados noutras reflexões, consubstanciam, no entanto, mais algumas temáticas recorrentes destas reflexões livres, como sejam a *reflexão sobre os supostos poucos hábitos de escrita dos alunos* e os *problemas escriturais e dificuldades que apresentam, o processo de escrever* e a enumeração, sugestão, ponderação de várias “*estratégias inovadoras de ensino da escrita*” e da maior ou menor possibilidade de as testar.

Este conjunto de temas consubstancia-se discursivamente de múltiplas formas, através de modelizações várias, de planos de textos vários, de textos com formatos diversificados e com a presença de vozes que remetem para conceptualizações mais sábias ou mais profanas, com processos enunciativos diferenciados, com ritmos

e cadências únicas, com apelo a sequências mais narrativas ou mais expositivas e argumentativas, por exemplo. Assim, estes textos traduzem formas distintas de os seus autores se predisporerem para a formação, ou melhor, para a acção formativa, mas também para a acção de ensinar a escrita que decorre da acção de formação.

Na impossibilidade de fazermos aqui uma análise exaustiva de todas as reflexões a todos estes níveis, apelamos à teoria *habermasiana* da actividade humana, que tem como princípio base, nas palavras de Bronckart, o de que

«qualquer actividade se desenvolve levando-se em consideração determinadas representações colectivas que se encontram organizadas em três sistemas chamados de mundos (“formais” ou “representados”): mundo objectivo, mundo social e mundo subjectivo. Qualquer actividade se desenvolve em um mundo físico sobre o qual é necessário termos um conhecimento adequado, e são esses conhecimentos sobre o universo material, tais como são constituídos na sócio-história humana, os elementos do mundo objectivo. Qualquer actividade também se desenvolve no quadro de regras, convenções e sistemas de valores construídos por um grupo particular, incidindo fundamentalmente sobre a organização das tarefas e sobre as formas de cooperação entre os membros nelas implicados. Os conhecimentos colectivos acumulados em relação a essas regras, convenções e valores são os elementos constitutivos do mundo social. Por fim, qualquer actividade mobiliza pessoas, dotadas de uma economia psíquica e de características que, apesar de serem do foro privado (...) foram também objecto de processos públicos de conhecimento. São os produtos desses processos que constituem o mundo subjectivo.» (2008: 21-22).

Assim, o mundo objectivo será constituído por objectos físicos, entidades, acontecimentos sobre os quais é possível fazer enunciados verdadeiros, factuais; o subjectivo, por estados mentais e episódios internos, experiências vividas a que o sujeito tem acesso privilegiado e o social, por relações interpessoais codificadas por normas, elementos de significações contidas em formações simbólicas, isto é, em regras comuns e convencionadas, adstritas a áreas diferentes da actividade humana. Ora, desta definição dos mundos resulta a consequente interacção entre os mesmos (Habermas, 1987), por exemplo: a intervenção no social é mediatizada pela descoberta de sentido que é característica das relações semânticas internas próprias da subjectividade, mas nunca é expressão directa do mundo subjectivo como este também não é reflexo do social e do objectivo (físico), antes pressupõe interpretação pessoal. Por sua vez, estes mundos estão ligados a três diferentes lógicas de acção, em geral – três diferentes lógicas de acção de linguagem, em particular: agir teleológico; agir regulado por normas; agir dramático. O primeiro, intencional, supõe um sujeito movido por um complexo volitivo que acciona estrategicamente para atingir determinados fins no mundo objectivo; implica, portanto, um recurso à linguagem para incitar e influenciar os outros a aderir a esses mesmos fins. O agir regulado por normas pressupõe que o sujeito age como membro de um grupo social, que orienta a sua acção segundo valores comuns, reconhecidos intersubjectivamente; a relação do sujeito com o mundo objectivo faz-se, portanto, através de acções reguladas

pela legitimidade das normas. Consequentemente, a linguagem serve como meio de transmissão de valores e incorpora um determinado substrato consensual e conceptual. O agir dramaturgico situa-se mais do lado dos participantes nos mundos referidos e diz respeito às suas disposições íntimas e às impressões que pretende deixar, à forma como deseja ser visto e aceite pelos outros; obviamente que a linguagem adquire, aqui, uma função predominantemente expressiva, permitindo uma *auto mise-en-scène* (Habermas, 1987).

A nossa incursão por esta curta definição dos mundos e das formas de agir que lhes estão associadas justifica-se pelo seu potencial analítico, no que toca à leitura das reflexões. Efectivamente, observámos referências a estes três mundos nestes textos, quer situando a reflexão em torno de um ou dois mundos, predominantemente, quer circulando entre os três, sem se verificar uma existência empírica consistente e acabada de cada um isoladamente. Na verdade, os mundos não emergem apenas de forma localizada no texto de reflexão; a sua dominância pode ser evidente através do funcionamento geral do texto.

De acordo com estes três mundos, mas enfatizando, fundamentalmente, a sua existência no contexto desta formação e as relações que os professores estabelecem com as formas cognitivas predominantes em cada um deles, o mundo objectivo é um mundo habitado por entidades que se impõem ao sujeito, enquanto saberes, conteúdos que este descortina com a formação, tudo o que é passível de ser enumerado factualmente, que existe exteriormente ao sujeito e relacionado com a formação e a didáctica da escrita. Já o mundo subjectivo remete para a pessoa/autor da reflexão, para a sua relação com a escrita e com a formação. O mundo social situa-se, aqui, no mundo da acção didáctica, com tudo o que isto implica, nomeadamente, planificação de actividades, estratégias de acção e gestos profissionais. A este propósito, aduzase que os “consensos normativos” – ou, pelo menos, as tentativas de aproximação ao que os sujeitos percebem erigir-se como “referenciais orientadores do ensino da escrita” – giram em torno de três momentos de acção que, comumente, surgem contrastados – o que era válido e possível antes da formação, durante a formação e depois da formação.

É curioso notar que a reflexão que referimos anteriormente como apresentando uma mancha gráfica indivisível e uniforme (B1_GTC1) revela uma forte predominância do mundo subjectivo que “dá o tom” para expressar o desejo e a motivação de encontrar “instrumentos” na formação (mundo objectivo) – bem como a possibilidade de diálogo e de colaboração – que ajudem a aliviar as tensões que o ensinar a escrever coloca num contexto objectivo que parece desfavorável a um ensino efectivo e produtivo (“escrita difícil e penosa”, “dificuldades em língua materna afectam a aprendizagem da escrita em língua estrangeira (LE)”, “escrever em LE ainda será mais difícil”...). O sentimento da autora da reflexão perpassa todo o texto e justifica as incursões que sumariámos que, de resto, não são fundamentadas

com referências partilhadas pelo grupo, organizadas, sistematizadas; tudo pertence, ainda, a uma massa pouco discernível de um sentimento de grande dificuldade e impotência perante uma missão tão ingente em condições tão adversas. Talvez o texto “corrido” se coadune bem com uma expressão subjectiva ainda em diálogo muito superficial e inicial com as variáveis dos outros mundos.

Outra reflexão (H1_GTC1) apresenta-se decomposta em 5 pontos que parecem querer marcar cronologicamente fases do percurso do sujeito antes e na formação, por esta ordem: *“Razões para a escolha da formação e do tema”*, *“Dificuldades sentidas”*, *“O trabalho”*, *“As sessões plenárias”*, *“Futuramente”*. Apesar de uma aparente centração no “eu” que ensina e aprende, a todo o texto está subjacente o mundo dos saberes, mas que a professora não se preocupa em enunciar – antes parecem já interiorizados, como a dificuldade do processo de escrita, aceite, e a inevitável demora na obtenção de resultados; à superfície do texto, encontram-se muito mais o mundo social, do agir regulado por normas – neste caso, o agir didáctico – em estreita relação com o mundo subjectivo. De facto, a relação da professora com a escrita é sentida como indicadora da forma de agir didáctico, procurando atender a vários “valores” desse agir, nomeadamente a necessidade de orientar e mediar o processo escritural:

“Para mim, escrever em português é um acto de sofrimento, o que não se passa em L.E. Pensando neste meu desconforto, tento ser objectiva nas linhas de orientação para a actividade de escrita ou nos modelos que os alunos podem seguir para redigirem com mais sucesso e mais autonomamente (...) Para mim ensinar é, muitas das vezes, um investimento a longo prazo, que frequentemente é verificado muito a posteriori” (H1_GTC1).

Noutro texto, com uma mancha gráfica uniforme (P1_GTC2), assume-se os *“três tópicos que orientarão”* aquela que denomina de *“1.ª reflexão livre ou liberdade na reflexão”*: *“O que fiz; como o fiz e quando o fiz”*. A professora explicita acções comuns de ensino da escrita que leva a cabo nas suas aulas – *“Primeiro, observei eu a estrutura dos textos que queria analisar (...) Depois, nas aulas, comentei; perguntei; fiz sublinhar; fiz substituir estruturas; fiz perceber estruturas de construção de texto. Ouvi comentários que registei – “Este escritor precisava de umas aulas de Português” [porque repete constantemente determinado conjunto de palavras.]; “O escritor fez de propósito para escrever assim?” [ao analisar a organização do texto mentor.]”* –, introduzindo conceitos/acções que, no grupo de formação, foram aceites como válidos em dispositivos de ensino da escrita (como o de “textos mentores”), assumindo que *“Desde a primeira sessão plenária em que participei, em Novembro, e o dia de hoje, realizei algumas mudanças na minha intervenção didáctica.”* Vários valores orientadores da formação – a colaboração, a troca de experiências, bem como as dimensões a que é preciso atender para analisar efeitos das intervenções didácticas (por exemplo, interrogar os alunos para que *“nos digam a sua percepção da actividade de escrita”*) e, assim, sedimentar uma tal atitude

indagativa e analítica, vão estando também presentes nesta primeira reflexão, a partir da própria experiência de formação da professora.

Estes dois últimos exemplos – distintos em termos de superestrutura textual, como também foi salientado – foram extraídos de duas reflexões (H1_GTC1; P1_GTC2) que serão dois dos exemplares mais acabados de como alguém se posiciona num mundo objectivo, referindo situações que reclamam a implicação do sujeito e o modo como gere a relação entre a vivência subjectiva dessas situações. São, ainda, exemplos de como o mundo da *theoria* e *praxis* didáctica (o “social”), mediatizado pelo sujeito, confere mais instrumentos de reflexão e possibilidades de (re)invenção de formas de acção para reinterpretar o mundo físico, o subjectivo e para actuar nos três. Podemos, assim, dizer que esta “circulação” entre todos os mundos faz notar uma forma de relação com o mundo profissional (da didáctica da escrita) que não se compadece, exclusivamente, de “enumeração de situações problemáticas observáveis” e de “acções estanques orientadas para o solucionamento dessas situações”, nem de desabafos emotivos que não avancem para uma “catarse” mais fundamentada nem, simplesmente, de uma capacidade reprodutiva de “valores partilhados”. Reconhecer que há objectos do mundo físico e do mundo didáctico, mas que esses objectos sofrem uma combinação, derivada da visão particular do sujeito, em processos originais e únicos, contextualizados, em regimes de acção informada objectiva e subjectivamente coaduna-se, de resto, com o princípio dinâmico e colaborativo desta formação e com a complexidade dos objectos em interacção.

Portanto, a hipótese que formulamos é a de que quanto mais os sujeitos, nas reflexões, combinaram os três mundos, de forma integrada e recontextualizada continuamente, mais parecem estar verdadeiramente implicados em processos de mudança da prática e, igualmente, encarar a formação num paradigma reflexivo como a ideal e compatível com a educação hoje, assumindo, não sem angústia, os riscos que isto comporta, mas também não sem a satisfação de estar disso consciente.

Vejamos como alguém parte da assunção de um valor comum ao grupo para constatar que esse valor, sendo orientador para o grupo dos professores de línguas, não o é para os alunos. Depois, no texto da reflexão, emerge uma constatação do mundo objectivo (os alunos escrevem diários pessoais) possibilitada por uma incursão em literatura que faz contactar com o mundo social/didáctico – este, promovendo uma identificação com o *sentir* da professora, permitiu-lhe buscar pistas para reinterpretar a resistência dos alunos para com a escrita, ajudando-a a chegar, pelo menos, a algumas “conclusões” que redimensionam o problema, que o relativizam, porque ofereceram outros ângulos de interpretação – que a autora espera que venham a gerar formas de acção em conformidade:

“Todos sabemos o quão importante é a palavra, seja ela escrita ou oral. (...) A frase “I write, therefore I am” (Wilkinson, 1986: p1) demonstra que a escrita é indispensável ao ser, para este se construir e desenvolver a todos os níveis. (...) Mas será que os nossos alunos pensam assim? Claro que não! Para eles a escrita é uma imposição, uma tortura,

um trabalho infrutífero que para nada serve! Mas então, porque será que temos alunos a escreverem diários pessoais? (...) A explicação para tudo isto talvez... “...depreendemos que, pelo seu carácter pessoal e irrepetível, as componentes afectiva e comportamental são importantes reguladores do processo escritural. (...) o aluno só escreve se gostar daquilo que está a escrever” (Cardoso, Pereira, 2007: p176). De facto, todos nós sentimo-nos como as mesmas autoras referem: “Inúmeros professores agonizam nas escolas porque os alunos não querem aprender (...) // Eu (...) quase nunca lhes peço para escreverem sobre algo do interesse deles. Há sempre aquela imposição de programa (...). Escrever implica dar de nós e se os alunos não sentem qualquer tipo de sentido naquilo que estão a fazer, então não haverá uma verdadeira entrega naquilo que escrevem e só o farão porque a isso serão obrigados, agindo de forma irreverentemente perturbadora! Aqui está então um hábito a mudar! Como? Não sei bem ainda, é isso que pretendo apreender com este projecto” (N1_GTC2).

Uma marca discursiva susceptível de ajudar a captar a (não) *recontextualização* desejável e indiciadora de mudança será o mecanismo enunciativo adoptado, que nos permite ver quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto, que vozes aí se expressam, traduzindo diferentes avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático (Bronckart, 1996).

Já vimos que a voz do autor está bastante presente nas reflexões, o que, de certa forma, parece ter sido induzido pela própria instrução de escrita e situação de produção, sendo esse autor, simultaneamente, o professor, individualmente, e formando. Outras vozes presentes são as dos autores citados, dos conferencistas nas plenárias, a voz do “nós, grupo de trabalho na formação” (grupo grande e subgrupos), “nós, professores”, enquanto colectivo, os outros grupos de formação, os alunos, em geral, e os alunos do sujeito que fala, em particular.

Além disso, os mundos discursivos que as formas linguísticas dos textos semiotizam são também relevantes para descortinar indícios de formas diferentes de relação com a formação e com o ensino da escrita. Concretamente, e segundo Bronckart (1996), são quatro os mundos discursivos, combinando a oposição “ordem do narrar vs ordem do expor” e entre implicação e autonomia: *expor implicado*, *expor autónomo*, *narrar implicado*, *narrar autónomo*. O discurso teórico (ordem do expor) e a narração constituem exemplos de discursos autónomos em relação ao acto de produção; já o discurso interactivo (expor) e o relato interactivo situam-se, em relação à situação de produção, como extremamente dependentes dos vários parâmetros da acção de linguagem, das condições de produção para se poder interpretar o texto de forma completa. Não existem, no nosso *corpus*, exemplos puros de cada um destes discursos, mas formas que ora são traduzidas num discurso tendencialmente mais teórico, associado ao expor do que se deve fazer para atingir determinados fins – agir teleológico – ora são traduzidas num relato mais interactivo, profundamente implicado, ancorado num desejo subjectivo e radicado num agir dramático, isto é, significado pelo sujeito, como se pode observar nos excertos que se seguem:

“Eis algumas das estratégias para estimular a escrita: – Transformar uma BD num

texto escrito; // – Fazer o resumo de um texto; // – Legendar uma sequência de imagens; // – Continuar uma história à qual se cortou a última parte” (E1_GTC1); “A escrita é a invenção mais inovadora da Humanidade e faz parte da nossa vida. (...) Cabe, portanto, à escola estabelecer entre a escrita e a criança / o jovem «uma relação de identidade e não de alienação, com a linguagem escrita.» (Luísa Álvares Pereira in Ler e escrever, na escola, com as crianças)” (H1_GTC2).

No primeiro exemplo, “saberes” provenientes de um mundo objectivo impõem-se à acção e até são enumerados em jeito de “listagem”. Esta sucessão de actos definitórios gera um efeito de “receitas”, que se verbalizam muitas vezes através da utilização do infinitivo e circunscrevem um marco de necessidades de conhecimento para proceder, de forma mais ou menos distanciada, a uma acção, no caso, o ensino da escrita. Mas a este processo de enumerar, de forma distanciada do sujeito e susceptível de gerar um efeito de “*texto-patchwork*”, juntam-se outros que também remetem para o “dever”, figura accional mais saliente no mundo objectivo (H1_GTC2) e na linguagem adstrita a um agir profundamente teleológico. Neste caso, aquilo que a autora sabe e que julga que é saber partilhado pelo grupo (sobre o que é a escrita e o seu poder e importância) conduz a algumas afirmações que a invocação autoral legítima. Nestes exemplos que destacámos, observamos, primordialmente, a presença de segmentos que relevam daquilo que, com Bronckart, designamos de discurso teórico, que evoca factos de modo genérico e sem os colocar em relação nem com a situação de interacção nem com uma origem temporal.

Contraposto ao mundo objectivo (do dever) está o subjectivo, povoado de afectos, de troca de experiências, de sentimentos, associado a um agir dramático, por sua vez ligado, predominantemente, ao prazer da pessoa que age e é capaz de sustentar um projecto tão difícil, ostentando uma forma de viver a formação pelo lado do sentimento, porquanto a oficina é entendida como um espaço de oportunidades, de partilha de materiais, de dúvidas, de dificuldades em ensinar e motivar para a escrita e de anseios, de colaboração na procura de sugestões, propostas, soluções: “*Depois de cada sessão, tive a sensação de ficar mais “leve” porque consegui partilhar as minhas dúvidas e receber sugestões de actividades a desenvolver com os alunos*” (B1_GTC1).

Este exemplo e o seguinte deixam patente a profunda ancoragem do que o sujeito diz à situação de produção em que se encontra, sem a qual nem os enunciados fariam sentido nem poderiam compreender-se em toda a sua amplitude:

“Resta-me, para concluir, uma última anotação, que se prende com o trabalho colaborativo desenvolvido em parceria com as minhas duas colegas, que tanto admiro como pessoas e profissionais: os encontros físicos (poucos, para a vontade grande que nos move!), os emails partilhados, o apoio, entreaduda e compreensão vividas têm sido de extrema importância para levar este projecto adiante” (A1_GTC2).

Enunciados de forma diferente, os extractos de E1_GTC1 e de H1_GTC2, mais distantes e separados das coordenadas e dos parâmetros da acção, destoam dos dois

últimos, retirados das reflexões de B1_GTC1 e de A1_GTC2, mais implicados, evidenciando o uso da primeira pessoa.

Voltando ao tópico de como o sujeito circula entre os três mundos e de como são recontextualizados, é interessante verificar como, nalguns casos, o mundo do agir regulado por normas (didáticas) é reconceptualizado, fruto de um novo *input* que, primeiro, era exterior ao sujeito, mas que o sujeito se permitiu experimentar e dele se apropriou, reconfigurando, assim, o seu saber sobre a prática de ensino da escrita: *“São, por isso, muitas as formas de escrever e são outros tantos os constrangimentos inerentes ao percurso da escrita, cuja eficácia exige esforço e aprendizagem”* (I1_GTC2).

Neste primeiro caso, tinham sido salientados valores atinentes ao acto de escrever que decorrem da autoridade dos autores invocados. Seguidamente, é estabelecida a ligação entre o que dizem aqueles que têm autoridade para falar no campo e aquilo que o sujeito da reflexão aprova.

A *recontextualização* que começa a dar os primeiros passos poderá não significar uma imediata nem pacífica mudança de práticas, isenta de dificuldades e de conflitos. As tensões do sujeito, visíveis no excerto abaixo, demonstrarão isso mesmo, o que, de certa forma, é realista e congruente com a complexidade do ensino da escrita, mas também é mais um argumento para questionarmos o eventual cariz transformador que se pode atribuir a determinadas reflexões:

“Não sei se vou conseguir alcançar o meu objectivo. No entanto, esta troca de experiências, de materiais, de estratégias e de metodologias, dentro do Grande Grupo de Trabalho, tem sido bastante profícua, pois permitiu-me questionar o modo como lecciono e mostrar-me novas perspectivas de ensino e novas abordagens da escrita” (D1_GTC2).

Procurando tirar partido da co-existência de mundos e dos discursos que os traduzem, parece-nos que podemos delinear, ainda sem grande generalização empírica, um esboço referencial de critérios que enforma três ideais-tipo de formas de relação com o mundo profissional do ensino da escrita deste grupo. Estes ideais-tipo poderiam constituir-se num instrumento de leitura das reflexões conducente a intervenções formativas.

Diríamos que, no pólo mais rudimentar de uma escala de **níveis de reflexividade** acerca do **posicionamento do sujeito em relação ao ensino da escrita e à própria escrita**, consideraríamos um **discurso teórico, sem qualquer implicação, em que se acumulam referências** – mais ou menos “científicas” – com uma preocupação de exaustividade e de assertividade encaradas muito como prova do que já se sabe sobre o assunto, independentemente de ter sido ou não pensado na formação (não se salienta o papel da formação). Obviamente que, ao situar-se predominantemente neste patamar, o sujeito não acusa ter começado a incorporar as “referências” da formação, ter feito delas uma apropriação pessoal e didáctica nem, por outro lado, uma grande identificação com o processo formativo que induz à reflexividade. O

sujeito já reconhece que a escrita é difícil, mas, de certo modo, acredita em soluções mágicas, inspiradoras de criatividade e de motivação e não se revê muito em processos formativos que façam os sujeitos verbalizarem sobre o que já lhes parece óbvio:

“Afinal de contas é mais fácil ter sucesso nas técnicas de ensino se associarmos os conteúdos programáticos às suas realidades e às vivências próprias das diferentes idades. Não só teremos resultados mais positivos como também tornamos simples aquilo que supostamente seria complicado. É a magia do ensino! E se passarmos aos alunos o nosso próprio gosto pelo dedilhar das cordas criadas por palavras que a língua transformou em belas músicas feitas de poemas e textos de beleza rara, então, o resultado da nossa acção nos discentes só poderá ser enriquecedor. Um professor que nos cativa pelo sábio uso da palavra, do fonema, do significado, para sempre ficará lembrado e será sempre inspiração para voos futuros na escrita. Eu tive professores assim na minha vida.(...) Só que os alunos têm que produzir trabalho para serem avaliados. E o texto produzido terá que ter critérios de correcção que passam pela criatividade, pela adequação ao tema, pela estrutura gramatical coerente, pela utilização correcta de vocabulário rico e variado” (G1_GTC2);

“Isto de escrever sobre o fenómeno da escrita tem, invariavelmente, os mesmos contornos para mim ou para qualquer outro professor que se tenha já predisposto a desafiar os seus alunos a escrever [...] Nada de novo até agora. E porquê? Porque o que eu sinto já foi verbalizado, através de palavras mais ou menos eruditas; ilustrados por máximas/ pensamentos de grandes autores e mestres de escrita, pensadores, filósofos; com mais ou menos páginas; pelos meus digníssimos colegas [...] Não posso negar que tenho aproveitado algumas ideias/dicas que perei em prática na devida altura. Não posso negar que, dentro do grupo, me tenho questionado e me tenho deixado propositadamente inquietar face ao que é a realidade que tão bem conhecemos nas nossas escolas, trocando impressões e tentando descortinar alguma luz, por mais ténue que possa ser. Não posso negar que me tenho colocado mais no lugar dos alunos, no que à escrita diz respeito, e compreendo-os ainda melhor, percebo as suas dificuldades e a sua relutância em concretizar as actividades sugeridas. Não posso ainda negar que me tenho sentido bem entre gente que sente e vive na sua prática lectiva como eu, que se questiona como eu, que, como eu, pensa se a sua é a estratégia mais adequada para alcançar os fins a que se propõe. Eu já sabia que não estava só, mas é bom ver nos outros as mesmas sensações e interrogações verbalizadas” (K1_GTC2).

No pólo oposto, situar-se-ia o **relato interactivo, minucioso e centrado naquilo que o sujeito está a fazer – na formação, nas aulas, claramente implicado e procurando rentabilizar todos os contributos que o ajudem a repensar a sua prática**. Para o sujeito, a abordagem processual da escrita e o papel do professor como mediador deste processo é inquestionável, até porque o professor já experimentou algumas formas de actuação coerentes com estes princípios. Permanecem, contudo, muitas dúvidas e interrogações e o sujeito demonstra capacidade de se interrogar sobre aspectos de pormenor da modelização didáctica proposta pela formação, uma vez que os princípios gerais que lhe subjazem já são inequívocos para si:

«Então, cabe ao professor lançar os dados do jogo “processo de escrita argumentativa”,

tutorado por si, mas com a tónica na interacção, auto, hetero e coavaliação pelos alunos, como ponto de partida para a metacognição-reflexão (tomada de consciência) do que resulta, do que falha e porquê? Mais difícil será tornar este “jogo de paciência” apetecível à maioria dos alunos da geração “tecla enter”...» (F1_GTC2);

“Na confrontação de opiniões (muitas vezes de conceitos, também) fui crescendo no questionamento de certas posições e de algumas práticas. Mantive a ideia de que a aprendizagem da escrita deve passar por textos mais utilitários e menos “criativos”, já que esta dimensão pode causar constrangimentos nos alunos que não a viram ser desenvolvida, ao passo que os textos utilitários estão mais sujeitos a regras que facilitam a didactização da construção textual.// Sosseguei no acto de classificar as produções dos alunos, não só por levar em conta as reformulações que um mesmo texto pode ter (classificando unicamente a produção final), mas por redimensionar o acto avaliativo. Com efeito, seguindo uma regra óbvia da avaliação, eu apenas devo classificar aquilo que ensino. Nesta perspectiva, também só deverão estar sujeitos a quantificação os aspectos textuais abordados com os alunos e não a produção textual na sua globalidade” (E1_GTC2).

Num **nível intermédio**, estaria um certo **relato teórico, com momentos de incursão do eu alternados com alguma objectivação**. O sujeito dá mostras de um processo em que emergem aforismos, citações da autoridade (didáctica) e de como este mundo regulado por determinadas normas – com que o sujeito se está a familiarizar ou que está a aprofundar – ajuda a repensar os mundos subjectivo e objectivo, isto é, a recontextualizar a acção didáctica, que se situa na interacção entre o sujeito que ensina, as condições objectivas em que o faz (a que alunos, em que meio...) e os consensos normativos eleitos em Didáctica da escrita:

“Destas conversas e trocas de angústias, aprendi já, pelo menos teoricamente, que temos de ser muito claros e objectivos quando pedimos aos alunos que escrevam um texto. // É neste ponto que reside uma parte do sucesso ou insucesso do aluno e é aqui, seguramente, que o professor tem de investir mais no seu trabalho. É aqui que tenho que mudar as minhas práticas de ensino, mesmo sabendo, pela experiência que vou tendo com os anos, que os alunos, embora muito solicitados, têm cada vez menos vontade de escrever para o professor ler e corrigir” (O1_GTC2).

4. Considerações finais

Os textos de reflexão livre evidenciaram como alguma homogeneidade temática é compatível com uma heterogeneidade ao nível da macroestrutura textual, dos discursos dominantes e da forma como, por vezes, o texto assume, em momentos pontuais, reconfigurações discursivas quase antagónicas em termos de modo enunciativo. Estes discursos traduzem, por sua vez, vários mundos do agir e, ao mesmo tempo que parece haver tendencialmente alguma regularidade entre o mundo preponderante num momento e o discurso que, predominantemente, o traduz, também existe, nalguns textos, uma certa imbricação do sujeito nos objectos que lhe servem de reflexão, assistindo-se a movimentos de pensamento em que o sujeito circula nos três mundos em que

realiza a sua actividade – no seu mundo subjectivo, mas também enquanto professor e formando num mundo objectivo e sociodidáctico, ganhando meios de regulação da sua acção, reconfigurada nestes três mundos. No entanto, mesmo nos textos em que é visível uma recontextualização maior, emergem tensões pessoais, socioprofissionais, textuais/retóricas, aliás expectáveis neste processo de desenvolvimento.

Os textos empíricos que analisámos, em que se consubstancia o género “reflexão livre”, têm, portanto, configurações discursivo-retóricas muito diferenciadas na medida em que, como reflexão, é assumido como um texto que legitima uma abordagem pessoal, incorporando a vida profissional. O género da reflexão ainda é, por conseguinte, uma categoria fluida e multifacetada, embora os géneros, por definição, vivam deste paradoxo: dever possuir traços identificáveis que os ancorem a uma determinada acção e contexto de linguagem, mas originarem, necessariamente, textos únicos, porque adaptados à vida e aos momentos que o sujeito vive, assumindo, consequentemente, várias realizações.

Este paradoxo gera uma dificuldade em definir qualquer género, sobretudo este, cuja instrução indiciou, à partida, uma certa indefinição desta agência de escrita. Por essa razão, elegemos algumas categorias decorrentes dos seus elementos fundacionais – temas, estilo, composição –, articulando-as com os mundos em que se desenvolve qualquer acção humana e com os discursos que os concretizam. No fundo, intentámos explorar uma metodologia de análise das reflexões que apontasse, antes de mais, alguns referenciais de leitura destes textos em que não está em causa, somente, a identificação de tópicos mobilizados e alguma densificação temática, no que se denominou ser uma passagem de uma linguagem mais localizada a uma linguagem mais induzida pela formação, mais profissional (Freeman, 1996), mas como os sujeitos discursivamente se posicionam e como reposicionam novas linguagens e tópicos, acreditando que os discursos, inscritos em acções, têm alguma capacidade de dar elementos sobre a forma como os sujeitos se envolvem e actuam.

Com esta análise de textos empíricos do género “reflexão livre”, sem nunca pôr em causa esta escrita, pretendemos aceder à especificidade destes escritos e ao papel que tiveram neste contexto formativo e, mais particularmente, aos modos como se estava a desencadear e desenvolver o processo formativo. Dela poderão emergir perguntas que interessarão à investigação, mas também a quem se envolve em contextos de formação de professores. Assim, julgamos que será de repensar o estatuto da análise de conteúdo isolada de escritos em contexto de formação, pois é natural a existência de alguma adesão discursiva àquilo que é claramente perceptível como valores advogados pela instituição e agentes formadores (Roldão, 2009); será profícuo, talvez, repensar a análise de conteúdo em articulação com outras análises discursivas que deixem ver como o sujeito se inscreve na situação de produção – foi neste âmbito, exactamente, que pretendemos dar o nosso contributo.

Por outro lado, dada a indefinição do género “reflexão livre”, podemos questionar-

nos sobre se o facto de a reflexão ser orientada poderá desencadear uma maior definição do género – quer a montante dos textos empíricos, quer observável, depois, nesses textos – e se essa definição, em termos de potenciação do desenvolvimento profissional, é mais ou menos favorável. Neste caso, que tipo de orientações fornecer? Provavelmente, uma centração das instruções de escrita nos conteúdos poderá desencadear a tal adesão discursiva que o formando percebe como desejável, sendo necessário, portanto, ter outros modos de ver modelos diferentes de como se consubstancia discursivamente essa adesão e de como podem ser interpretados. Obviamente que, em termos de formação, um pedido de um escrito com uma estrutura genológica pouco marcada parece ser mais difícil e dar origem – como deu – a realizações muito díspares – a questão está em ver até que ponto essa disparidade reflecte semelhantes níveis de desenvolvimento e se o dispositivo de formação assume uma postura de quem “avalia esse desenvolvimento” ou de quem o “acompanha e potencia”.

Como vimos, no nosso *corpus*, que esta diversidade se concretizou, sobretudo, em três níveis diferenciados de relação com o mundo profissional do ensino da escrita, inferimos que emerge a necessidade de a formação, pelo menos do tipo daquela em que participámos, desencadear lógicas de trabalho que potenciem um percurso mais ascendente nesta “escala” em que identificámos três ideais-tipo como referenciais (cf. Destaques no final do ponto 3.2). Portanto, podemos equacionar a possibilidade de, em formação, analisar várias concretizações do género em causa, as próprias representações que os formandos têm sobre o que significa produzir uma reflexão livre e, até, as próprias reflexões escritas, chegando a alguns consensos sobre a sua “carta conceptual” e, sobretudo, sobre a dinâmica de reconstrução de conhecimento em que a reflexão se tem de inscrever. Seja como for, por mais reflexão e explicitação que possa haver com o objectivo de definir melhor a tarefa de escrita do género em particular, terá de haver, desejavelmente, margem a uma reconstrução discursiva e conceptual pessoal – isto, se queremos garantir alguma autenticidade na escrita, apesar de tudo influenciada por uma formação, para atender aos requisitos de uma formação. Procurar essa autenticidade e construção própria nestes escritos mais porque se encara a tarefa como meio de atingir algum desenvolvimento profissional que só esta agência de escrita possibilita fará, provavelmente, a distinção de quem procura, apenas, cumprir a tarefa escritural por obrigação... Um pouco como acontece, afinal, com os alunos...

A questão que, no fundo, subsiste é como é que estes escritos na formação podem ser uma expressão autêntica da forma como cada um se inscreve na formação e no seu mundo profissional, mas, simultaneamente, constituir-se em agentes de regulação desta mesma relação com o mundo formativo e profissional. Isto é, como é que os escritos da formação podem assumir esta dupla função – de serem instrumentos de desenvolvimento, através de uma acção formativa e reflexiva, e de deverem, simultaneamente, fazer aceder ao estágio desse desenvolvimento –, sem desvirtuar cada uma, sendo *potencialmente* formativos e não *artificialmente* formativos.

Práticas de leitura de textos e práticas de escrita de textos em projetos colaborativos ou uma apreciação crítica e implicada do Projeto “Línguas e Educação”

Guilherme do Val Toledo Prado | GEPEC – FE – UNICAMP, Brasil

Resumo

Este texto é uma narrativa implicada construída a partir da participação do autor, como consultor, em um projeto colaborativo no âmbito do ensino de línguas e suas interfaces com a educação, que tinha como objetivo a produção e o aprimoramento de uma comunidade de desenvolvimento profissional. Em diálogo com Benjamin (1984), Bakhtin (1984) e Larrosa (1999), retomo a importância de narrativas na construção de saberes e de conhecimentos, do acontecimento ético-estético a constituir elaborações cognitivas, valorizando a experiência como orientadora das reflexões acerca dos conhecimentos e saberes construídos. Tomo as práticas de leitura e escrita que foram realizadas no interior do projeto como base para as reflexões propostas e expostas. Apresento narrativamente como os diferentes participantes do projeto – investigadores, formadores e professores – constituíram-se como autores e como produtores de práticas de leitura e de escrita. Sinalizo, também, como foi possível darem forma e conteúdo à constituição, instauração e aprimoramento de uma comunidade de desenvolvimento pessoal e profissional em torno da temática do ensino de línguas numa perspectiva plurilíngüe e multicultural.

Palavras-chave: narrativa, comunidade de desenvolvimento profissional, autoria.

Situando-me no projeto *Línguas e Educação*

Em abril de 2007, fui convidado a ser consultor externo do projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*¹ na Universidade de Aveiro.

Com o intuito de situar meus leitores nas análises que realizarei, retomarei alguns marcos do referido projeto que tinha como objetivos:

- 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;

¹ Projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, financiado pela FCT (PTDC/CED/68813/2006 e FCOMP-01-0124-FEDER-007106), que decorreu na Universidade de Aveiro entre 2007 e 2010, doravante Projeto “Línguas e Educação”.

- 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 (Andrade *et al.*, 2008: 6).

Chama a minha atenção a preocupação dos proponentes em realizar um trabalho de educação em línguas numa perspectiva colaborativa e de desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes, diferentes de outras pesquisas que incidem exclusivamente nos problemas de investigação advindos de questionamentos teóricos ou de confirmação ou refutação de resultados de pesquisas realizadas em outros contextos investigativos.

O modo como foi organizada a realização do trabalho de investigação centrou-se em um grupo de ações, implementadas a partir de três temáticas: sensibilização à diversidade lingüística e cultural e competência plurilíngüe e intercultural; competências em leitura; competências em escrita.

Todas essas ações convergiram para a produção de dados a partir de dois grandes eixos de investigação:

- Constituição de uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional (CDP);
- Desenvolvimento da CDP.

Notei que o projeto de investigação estava muito articulado teórica e metodologicamente com as ações no âmbito do ensino plurilíngüe e intercultural, na perspectiva do LALE – Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Parte da equipe proponente do Projeto *Línguas e Educação* participou/participa ativamente das atividades deste laboratório.

Para que fosse possível socializar o conjunto de práticas e temáticas a serem investigadas no contexto da prática pedagógica no ensino de línguas, foi necessária a organização de sessões plenárias com os participantes.

As sessões plenárias realizadas tinham a preocupação, a meu ver, de oferecer informações e condições a todos os participantes para compreenderem as bases do projeto e de partilhar e construir um campo de compreensão partilhado e significativo acerca dos princípios orientadores do projeto.

Os Grupos de Trabalho, centrados nas 3 temáticas, operacionalizaram as ações e produziram reflexões com o intuito de fomentar o objetivo geral do projeto – constituição da Comunidade de Desenvolvimento Profissional.

Como está escrito no texto do projeto:

Os grupos deverão reflectir sobre o seu processo de trabalho e de desenvolvimento profissional em Educação em Línguas, simultaneamente no âmbito da temática específica adaptada 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 (Andrade *et al.*, 2008: 20).

Dado o cenário enunciativo, considero importante apresentar alguns marcos das condições de produção das análises que realizarei.

A crônica de Lourenço Diafêria (a seguir apresentada) trouxe-me a lembrança de que boas narrativas podem enredar o leitor e convidá-lo a tecer seus próprios sentidos na partilha dos sentidos por mim apresentados neste contexto discursivo.

Vamos a ela:

– A partir de hoje, em todas as aulas, vocês me tragam um pequeno texto livre. Uma história qualquer que tenha acontecido no dia-a-dia. Dez linhas. Não é necessário mais que dez linhas. Entenderam?

A classe inteira ficou encarando a dona Furquim como se ela fosse a mulher-maravilha. Será que dona Furquim estava caçoando da gente?

– Dez linhas do quê, professora?

Dona Furquim estava acabando de apanhar os livros de cima da mesa. Virou-se e repetiu, como se estivesse dizendo algo que nós devíamos saber de cor:

– Vamos contar por escrito as coisas que acontecem todos os dias. O cotidiano de cada um. Mesmo que pareça um fato sem importância. Façam de conta que é uma brincadeira. Em casa, vocês arranjam um tempinho, passam para o papel um pouco da vida. Tanta coisa, não é mesmo? Sempre acontece tanta coisa na vida da gente!

Depois da aula geralmente a turma gostava de atirar bolotas de papel uns nos outros. Nesse dia ninguém atirou bolota em ninguém. Maria Clara do Ovo continuava coçando o dedo. O Neto cismou de perguntar se era para fazer a redação à tinta ou a lápis.

Soara o sinal. Dona Furquim ia saindo:

– À vontade. Tanto faz a tinta ou a lápis.

Assim foi o primeiro dia de aula de dona Furquim. Ela nunca fez questão das coisas na ponta da língua. Gostava de dizer que é bom aprender para a vida. Como se aprende a andar. Foi por causa da dona Furquim que desse dia em diante passei a rabiscar coisas que aconteciam em minha vida. Enchi um caderno de redação e depois outro caderno de redação. Isso que estou contando aqui não passa de folhas soltas desses cadernos. No passar a limpo, procurei emendar os erros que dona Furquim havia corrigido. Emendei os erros, mas não modifiquei os fatos.

(Lourenço Diafêria, 1980, *O Empinador de Estrelas*. São Paulo: Escrita, .23).

E se Benjamim (1984) está certo a respeito do enredamento que o narrador provoca no seu ouvinte e do quanto “as mãos do oleiro impregnam-se no barro”, é neste contexto de trabalho que os convido, caros leitores, para seguirem comigo neste texto! Tenham a bondade de entrar... fiquem próximos dessa nossa conversa e das análises que procurarei narrar em palavras escritas a partir do âmbito de minhas experiências profissionais, ocupando, neste caso, o papel de consultor, do Projeto *Línguas e Educação*.

Alguns marcos para narrar as práticas de leitura e escrita no projeto

Para posicionar-me a respeito das práticas de leitura e de escrita de textos em projetos colaborativos entre investigadores, formadores e professores, dentre muitas experiências vividas, destaco duas que foram marcantes em minha trajetória acadêmica.

A primeira a ser enunciada aconteceu entre os anos de 2004 a 2008, refere-se à docência em um programa especial de formação de professores, em exercício, das redes públicas municipais participantes da Região Metropolitana de Campinas, denominado PROESF².

Neste programa, trabalhei com uma turma da disciplina “Memorial de Formação”, compartilhada com outros colegas, com o intuito de fomentar a escrita memorialística como monografia final de conclusão das atividades didático-pedagógicas desse programa. Para favorecer a elaboração desse memorial, realizávamos um trabalho de orientação que tinha a perspectiva de: dessensibilização sobre os temores de escrever um memorial e uma sensibilização para a sua escrita; a realização de oficinas de escrita, com leitura e discussão de memoriais de outros autores; levantamento de material relativo às experiências pessoais relevantes vivenciadas no decorrer do PROESF; levantamento de temas/eixos condutores da escrita do memorial e discussão de suas possibilidades, face ao encontrado no material escolhido das experiências relevantes; escrita de pequenos textos, a serem compartilhados e comentados pelos colegas da turma, com o intuito de valorizar não só a escrita realizada, mas também as experiências relatadas; uma primeira versão do memorial a ser apresentada e avaliada por leitores críticos, a partir de critérios estabelecidos ao longo da disciplina por todos os participantes; discussão das propostas de ampliação, redução, refacção da primeira versão e apresentação de propostas de complementação bibliográfica, além de indicações de correção gramatical e/ou redacional; exercícios de reescrita e entrega da versão final dos memoriais de formação³.

A partir desses memoriais de formação escritos, muito de nós, da universidade, pudemos ter outra visão sobre o cotidiano vivido pelos professores e profissionais da escola, envolvidos nesse programa, e também esses puderam compartilhar, pela escrita e pela leitura, da realidade educacional na qual se encontravam muitos de seus pares.

Conforme afirmam Pereira, Leite e Soligo:

Os Memoriais de Conclusão de Curso são, portanto, elementos fundamentais para que nós – professores, coordenadores, assistentes pedagógicos e alunos do PROESF – possamos

² Para saber mais sobre esse programa especial de formação de professores, acessem o site <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>.

³ A consultar no site <http://libdigi.unicamp.br/document/list.php?tid=121>.

refletir sobre nossos objetivos, motivações e práticas neste Programa, que desencadeiam novas perspectivas de ação e expressem um caminho para a formação de professores (2007: 232).

Outra experiência marcante foi como investigador, junto ao “Projeto Escola Singular: Ações Plurais”⁴ realizado junto a uma equipe de 25 professores de uma escola municipal da cidade de Campinas-SP.

Das muitas ações investigativas e formativas vividas neste projeto, destaco as práticas de escrita de todos os envolvidos. O registro da reflexividade docente, no cotidiano do trabalho pedagógico escolar, deu-se em três grandes vertentes: os relatos de campo, relatos das reuniões gerais e relatórios de pesquisa. A maior preocupação dos professores em relação à escrita dos relatórios de pesquisa – que tinham como destinatário final a agência de fomento FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo) e conseqüentemente, seus pareceristas da universidade – era o fato de que muitos deles imaginavam que o registro da pesquisa científica exigia características determinadas, diferentes das que eles realizavam em suas escritas cotidianas. No entanto, tal apreensão foi dirimindo-se na medida em que, nos relatos de campo e nos relatos das reuniões, os professores exercitavam uma escrita narrativa que não priorizava somente a descrição dos acontecimentos, seu registro preciso e minucioso, mas também as impressões, emoções, sensações e pensamentos que ocorriam, a eles, do acontecido no cotidiano escolar, e eram relevantes de serem partilhados junto ao grupo docente e de pesquisadores da universidade. Esse exercício, contínuo e compartilhado, produzia um sentimento de autoria que emanava não só do coletivo de professores, como também gerava novas motivações junto aos colegas da escola que não participavam do projeto, a ponto de perguntarem: ‘Porque tanta euforia só por conta da entrega de um texto?’

Era emocionante ver professores que antes estavam com tantos receios e angústias se sentirem autores e produtores de conhecimentos! [...], após os professores terem compartilhado os textos, sugerimos que fossem publicados, para que outras pessoas pudessem conhecer um pouco acerca do nosso projeto⁵ (Sadalla, Prado, Chaluh, Pina, 2006).

Dessas duas experiências, posso extrair algumas lições acerca da minha relação como professor, formador, investigador, no âmbito individual como também coletivo, nas relações com outros colegas de profissão – professores, formadores, investigadores. Disponibilizo duas para dar a ver o quanto elas podem ser produtivas nesta nossa conversa.

A primeira é que do meu lugar, com a minha história, minhas reflexões, produzo

⁴ (Processo nº 03/13809-0), em parceria com a Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão, financiado pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, de 2003 a 2008.

⁵ O site em que se encontram os textos: <http://www.fae.unicamp.br/etd/viewissue.php?id=31>.

princípios que são orientadores das minhas práticas educativas em meu contexto profissional universitário, mas que constantemente são colocadas em xeque pelo excedente de visão que têm meus interlocutores sobre esses mesmos princípios – os estudantes universitários, os profissionais da escola, os colegas da universidade, possíveis leitores (como você que me lê!) e também os estudantes da escola básica que tenho oportunidade de contactar em alguns projetos de pesquisa.

E, é no diálogo, talvez, uma segunda lição, que estabeleço novos horizontes de possibilidades para minhas enunciações e para a escolha de novos enunciados, partindo em direção à memória do futuro constituída na relação construída com as múltiplas vozes que se condensam e adensam-se no que chamo ‘minha consciência’ ou ‘minhas próprias palavras’.

Numa perspectiva freireana, podemos dizer que essas duas lições, selecionadas intencionalmente, trazem consigo as dimensões formadoras e investigadoras de nossa profissão, ao mesmo tempo em que demarcam minhas escolhas de interlocutores para elaborações discursivas propostas por Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Jorge Larrosa, vozes que constantemente são retomadas em minhas enunciações.

As práticas de escrita – os memoriais de formação, os relatos das práticas, os relatórios de pesquisa – e as práticas de leitura de textos – acadêmicos, ficcionais, narrativos – nestas três dimensões – docência, formação e investigação – possibilitam a emergência de um conjunto de práticas cooperativas e colaborativas a favor da produção de conhecimentos e saberes nestas instâncias produtivas.

Portanto, em relação à produção de conhecimento e saberes, estabelecida na relação universidade-escola, não a realizo sem antes pensar no ‘para que’ ela serve, como ensinou Sá-Chaves (2000).

De minha perspectiva, do meu lugar de autoria, meu destinatário, meu interlocutor privilegiado não é outro senão os estudantes, sejam eles meus alunos nos cursos de formação de professores ou os alunos da escola básica.

São esses marcos de minha condição de produção das análises que realizarei no âmbito do Projeto *Línguas e Educação*. É nessa perspectiva que venho propor um “excedente de visão”, numa perspectiva bakhtiniana, em relação às práticas de leitura de textos e as práticas de escrita de textos em contextos de projetos colaborativos, revelando os indícios da constitutividade da CDP. Na perspectiva bakhtiniana, o excedente de visão é possível porque o outro me vê de um lugar determinado em que eu não posso ver determinadas partes de mim mesmo, ou seja, o outro que me vê tem uma perspectiva de vista que excede o meu ver sobre mim mesmo. E o mesmo se dá em relação à mim e ao outro que vejo. Tenho dele uma perspectiva que ele não tem de si mesmo.

Mas antes, é preciso orientar-me com o alerta feito por Ilari (1992: 18), para dar prosseguimento a essas elaborações:

[...] as condições de ensino secundário e superior estão aprofundando cada vez mais o desconhecimento recíproco entre quem pesquisa língua e quem ensina. Esse desconhecimento precisa ser superado; [...] deve-se ter em mente que não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas. Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema acadêmico de dinâmica, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação descritiva destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor para quem está embaixo. No caso do ensino, todos estamos.

E se todos estamos embaixo, é preciso retomar, numa perspectiva bakhtiniana, o acontecimento ético em suas dimensões responsiva e responsável, como condutor das reflexões acerca das relações entre o conhecimento produzido na universidade e o conhecimento produzido na escola, no âmbito do ensino de línguas, maternas ou estrangeiras.

Geraldi posiciona-se da seguinte maneira acerca da língua: “[...] a língua enquanto sistema simbólico torna-se significativa por remeter a um sistema de referências, produzido nas relações interativas que, por seu turno, situam-se numa determinada formação social e são por estas marcadas.” (1991: 13-14),

Esses sistemas de referência são constituídos tanto pelos processos investigativos, quanto pelos processos formativos, em que os sujeitos em interlocução partilham desses e também por eles são constituídos; é o caso também das práticas relativas à docência, marcadas tanto pelos diferentes modos de formação quanto pelos diferentes produtos advindos da investigação no campo do ensino de línguas.

E, esses sistemas de referência materializam-se enquanto textos que circulam nas cadeias enunciativas proferidas nas diversas interlocuções entre os sujeitos.

Como diz Geraldi:

um texto é uma seqüência verbal escrita [coerente] formando um todo acabado, definitivo e publicado

Se constrói numa relação entre um eu e um tu;

Opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;

Inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade lingüística, a que apelam tanto o autor quanto o leitor.

Acrescenta-se a estas considerações sobre a natureza do texto duas complicações:

Diferentes instâncias de uso da linguagem operam com diferentes estratégias de produção e compreensão de textos;

As comunidades lingüísticas não são homogêneas (antes pelo contrário, na nossa sociedade se debatem interesses antagônicos) e portanto, operam tanto com diferentes conjuntos de noções (sistemas de referência) quanto com diferentes formas de construção de enunciados (1991: 104-105.).

Assumindo que as comunidades lingüísticas não são homogêneas, que as

operações lingüísticas são produzidas em diferentes sistemas de referência, com diferentes formas enunciativas e que a compreensão dos textos, seja nas instâncias de leitura e escrita, são partilhadas entre os sujeitos no limite de suas leituras ou de suas escritas, é a partir dessas indicações que fundo uma perspectiva de análise das práticas de leitura e práticas de escrita de textos no Projeto *Línguas e Educação*.

Por práticas de leitura de textos estou entendendo toda e qualquer situação em que um professor/formador/investigador oferece textos à leitura com o propósito de tensionar (tornar tensa!) a interpretação prevista, supostamente encarnada no texto pelo autor, com as interpretações imprevistas advindas dos múltiplos universos de referência ligadas a cada um dos leitores do texto em torno de uma comunidade lingüística, sempre a se constituir. A perspectiva assumida é a da produção de sentidos na leitura, em que o professor/formador/investigador são também, co-partícipes deste trabalho de produção de sentidos compartilhados. É assumir a postura proposta por Geraldi em relação à leitura de textos:

[...] seus espaços em branco aceito como inevitáveis, em função da natureza do próprio funcionamento da linguagem, com preenchimentos diferenciados não só em consequência de diferentes interpretações das estratégias de produção, mas também com consequência do pertencimento a universos discursivos diferentes (autor/leitor) e ao uso da linguagem em instâncias diferentes [...], tem seu preenchimento agenciado a partir do texto e das pistas que este oferece (1991: 111).

Já por práticas de escrita de textos, entendo toda e qualquer ação dos professores/formadores/investigadores que suscitem nos seus interlocutores –estudantes, formandos, etc – o desejo da escrita ou ainda:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto um sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (Geraldi, 1991: 137).

Portanto, a língua movimenta-se, segue o movimento da vida social. Em cada enunciado, em cada enunciação, encontram-se amalgamados a vida e os sujeitos. Esse movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação homem/homem, uma relação não só produtiva, mas verbal. Nessa cadeia elaboram-se os mais diversos tipos de enunciações. Para compreender as enunciações é preciso ver o vínculo com a situação social que as provoca.

Quais práticas de leitura de textos vi...

Quais práticas de escrita de textos vi...

Neste momento, seja pela extensa lista que tenho, seja pela diversidade de gêneros textuais propostos, minha difícil tarefa de escolha implicará em não mostrar todas as peculiaridades presentes nos textos disponibilizados no projeto *Línguas e Educação* mas sim algumas que julgo mais relevantes para evidenciar as práticas de leituras propostas vinculadas às temáticas inscritas no projeto. Vou dar a ver alguns:

1. “Artigo interessante” proposto por L. – CURRÍCULO e ORGANIZAÇÃO: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica, de João Formosinho e Joaquim Machado da Universidade do Minho.
2. “Mais um site que estava “escondido” numa outra mensagem”, em que G. M. apresenta para leitura o site “Guide to Grammar and Writing”.
3. “Minha pior e a melhor actividade de escrita”, por I. C., que nos apresenta um breve relato sobre uma sua aula de Português.
4. Em “Textos Escolhidos”, A. L. O., apresenta-nos o texto por ela lido Atkinson, D. & Connor, U. (2008). “Multilingual Writing Development”. In C. Bazerman (Ed.). *Handbook of Research on Writing*. London: Routledge, e convida-nos a leitura.

Das inúmeras propostas de leitura de textos feitas aos participantes, seja pelos investigadores, seja pelos formadores ou mesmo os professores⁶, algumas, a meu ver, aconteceram mais intensamente.

A leitura compartilhada, por exemplo, aconteceu tanto da parte dos formadores e investigadores para os professores, como dos professores para os formadores e investigadores. Por exemplo, temos um artigo interessante proposto pela professora L⁷, o texto “Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica”, que foi encaminhado via plataforma Moodle e suscitou comentários seja dos formadores, seja dos investigadores, inclusive comentários de outros professores acerca de alguns pontos relevantes do texto.

Havia também várias outras indicações de leitura, como a realizada pela formadora G: “Mais um site que estava ‘escondido’ numa outra mensagem”, em que G. M. apresenta para leitura o *site* “Guide to Grammar and Writing”.

Outros textos dados a ler foram textos que evidenciavam propostas de trabalho pedagógico no ensino de línguas, como por exemplo uma que intitulava-se “Minha

⁶ No projeto “Línguas e Educação” os participantes foram nomeados de acordo com suas funções no âmbito do próprio projeto: investigadores, formadores e professores. Isso inclusive gerou, em alguns momentos, algumas confusões, pois algumas vezes, tanto os professores quanto os formadores foram nomeados investigadores, coerente com a perspectiva teórica a partir da assunção da pesquisa-ação como norteadora metodológica da pesquisa colaborativa.

⁷ Como não pedi autorização para nomear os participantes da pesquisa, uso a primeira letra do nome, indicando se são investigadores, formadores ou professores.

pior e a melhor actividade de escrita”, em que a professora e formadora I. apresenta um breve relato sobre uma seqüência de aulas proferida na cadeira de Português, possibilitando que as professoras participantes da conversa refletissem sobre questões relativas ao ensino de língua e suas escritas.

Há também textos que não foram indicados para a leitura, mas foram sugeridos, de modo mais livre. No chat do Moodle, a professora A. apresenta-nos o texto por ela lido de Atkinson, D. & Connor U (2008) – “Multilingual Writing Development”. In C. Bazerman (Ed.). *Handbook of Research on Writing*. London: Routledge.

O que vemos a partir destas enunciações, destes enunciados? O que foi dado a ler, quais leituras a praticar em um contexto de projeto colaborativo? Como essas práticas de leitura de textos realizadas têm o fim de promover, estimular, fomentar, subsidiar, construir... numa Comunidade de Desenvolvimento Profissional?

Tanto da parte dos proponentes do projeto quanto dos seus participantes, é visível o desejo de constituir espaços para compartilhar um conjunto de significados e sentidos acerca da Educação em Línguas. E as práticas de leitura indicadas procuraram negociar um sentido partilhado acerca das práticas de ensino de línguas ou partilhar múltiplos sentidos com o fim de potencializar práticas de ensino de línguas adequadas às realidades sociais em que se realizam (mesmo que não possamos dizer com certeza que foram assumidos por todos os envolvidos).

Como diz Larrosa (1994), quando se dá a ler, quando oferecemos algo para a leitura, estamos querendo compartilhar não só o que se dá a ler, como também construir uma possibilidade de leitura em que tanto aquele que lê como aquele que deu a ler possam partilhar e compartilhar novos sentidos acerca do que se leu.

As práticas de leitura também procuraram explicitar múltiplas estratégias de produção de sentido com o intuito de favorecer a escolha delas em diferentes instâncias comunicativas, bem como aprimorar, no âmbito individual, a competência leitora na partilha/negociação de sentidos em uma comunidade linguística de referência.

As práticas de escrita de textos que encontrei também foram marcadas pela diversidade de propostas, como podemos ver nos exemplos a seguir:

Relatórios de progresso; Pautas de sessões plenárias; Balanço dos grupos de trabalho; Guiões orientadores; Brochuras; Comentários críticos; Reflexão livre; Documentos; Pôsteres; Artigos; Apresentações; Folhetos; Planos de trabalho; Fóruns; Questionários; Atas; Sumários; Estratégias didáticas; Fichas de leitura; Plano de ação.

Gostaria de destacar a escrita compartilhada, em que as professoras J. e M e a investigadora A. compartilham o texto escrito “Aprender a ler o mundo: diversidade e sustentabilidade”. O texto compartilhado, além de ter a particularidade de ter sido produzido em duas diferentes instâncias discursivas – a escola e a universidade –, problematiza as práticas de ensino de línguas com vistas não só a manifestar os

pontos de vista de suas autoras, como também dá a ver algumas possibilidades de outras práticas no âmbito da cultura plurilíngüe.

Já o diálogo escrito aconteceu em várias instâncias na plataforma Moodle e foi utilizado, se não por todos, com certeza pela grande maioria dos participantes. Apresento um para exemplificar como o exercício de escrita, em que tanto escritor, como também seus possíveis leitores, ao sentirem-se motivados para a interlocução e a produção de sentidos compartilhados, manifestaram, pelas temáticas e as palavras usadas, a implicação no contexto do Projeto *Línguas e Educação*:

Título do Fórum – Ensino e Multiétnicidade em filme
por A. Tuesday, 28 October 2008, 23:11

Caros formadores e formandos, envio informação que me parece muito interessante para todos os que se encontram neste projecto...Filme A Turma estreia em 30 de Outubro, A educação e a integração dos imigrantes A TURMA (“Entre les Murs”), o filme de Laurent Cantet, galardoado com a Palma de Ouro no último Festival de Cannes, vai estrear em Portugal a 30 de Outubro. Baseado num livro de François Bégaudeau, A TURMA segue um ano de um professor e da sua turma numa escola num bairro problemático de Paris, *microcosmos da multiétnicidade da população francesa, espelho dos contrastes multiculturais dos grandes centros urbanos de todo o mundo. François, professor, e os seus colegas, preparam-se para um novo ano escolar. Cheios de boas intenções, estão decididos a não deixarem que o desencorajamento os impeça de tentar dar a melhor educação aos seus alunos. Mas as culturas e as atitudes diferentes frequentemente colidem dentro da sala de aula. François insiste numa atmosfera de respeito e empenho. Mas a ética da sua sala de aula é posta à prova quando os estudantes começam a desafiar os seus métodos. O filme é protagonizado pelo professor que escreveu o livro que deu origem ao filme e os actores não-profissionais que compõem a turma de alunos foram escolhidos entre alunos de um liceu francês.*
[...] O filme estreará posteriormente noutras cidades. Consulte o blog a-turma.blogs.sapo.pt para saber a data e o cinema em que o filme estará em exibição noutras localidades.

Re: *Ensino e Multiétnicidade em filme*
por B – Wednesday, 29 October 2008, 13:45

Boa sugestão colega, estava ansiosamente à espera da estreia. Um filme para nos repensarmos (profs, alunos, pais, educadores, políticos, cidadãos comuns), hoje, na escola cujas salas de aula são micro sociedades com todos os seus temas e dilemas que temos de aprender a contemporizar.

Bom proveito!

B

Re: *Ensino e Multiétnicidade em filme*
por Z. – Wednesday, 29 October 2008, 15:57

Olá,

Obrigada. Deve ser, de facto, um filme interessante. Uma vez vi e gravei um documentário muito interessante, passado tb ao longo de um ano numa escola dos arredores de Paris, (ao pé do “Stade de France”, acho eu) e os conflitos latentes eram evidentes, assim como era evidente a impotência de muitos professores para lidar com esse tipo de problemas. vou ver com toda a certeza. Obrigada e beijinhos

z.

Re: Ensino e Multietnicidade em filme
 por F.- Wednesday, 29 October 2008, 18:22
 Olá!

Obrigada M. pela ótima sugestão. Também tenho ouvido críticas muito favoráveis ao filme e fiquei com muita curiosidade em ir ver. Pelo que ouvi o filme aborda a relação pedagógica, as relações de poder na sala de aula e a diversidade cultural. Estou a pensar sugerir aos meus estagiários que vejam o filme para depois podermos discutir questões relacionadas com o ser professor hoje.

BJ

F.

Re: Ensino e Multietnicidade em filme
 por A. – Wednesday, 29 October 2008, 18:29
 Obrigada, colegas!

Vou também ver! Acho que se enquadra na temática que escolhemos para a nossa Oficina. Será que não poderia ser trabalhado pedagógica e didacticamente?

Re: Ensino e Multietnicidade em filme
 por I – Saturday, 1 November 2008, 21:58
 Olá a todos

Muito obrigada, A., pela ótima sugestão! Vou ver com algumas colegas, com certeza! Já agora... aproveito para deixar outra dica:

Penso que vão gostar de ver este filme, como eu também gostei: <http://www.youtube.com/watch?v=lejN7Ulh10s>

E talvez explorar um pouco sobre a história real e o livro em que o filme se baseia – AAVV. (1999). *The freedom writers diary. Their story, their words. How a teacher and 150 teens used writing to change themselves and the world around them.* New York: Broadway Books. É verdade que talvez este filme interesse mais aos grupos da escrita, mas esta também pode ser uma forma de partilha e de interação...

Abraço,

I

Re: Ensino e Multietnicidade em filme
 por A – Monday, 3 November 2008, 13:53

Claro, I, trata-se de uma forma de partilha bastante enriquecedora!

Vou ver se consigo ver a sua sugestão!

Abraço

A

Dos muitos aspectos que podemos destacar e valorizar, como a partilha de produtos culturais que podem proporcionar novos modos de refletir velhas concepções de ensino, vale mencionar a presença dos três tipos de participantes no projeto – professor, formador, investigador e, também, a partilha de novos e outros produtos culturais, além de mobilizar pontos de vista diversos e suscitar o posicionamento dos possíveis leitores.

Outra prática de escrita que chama a atenção são os relatórios dos projetos de trabalho, como por exemplo o projeto denominado “Escrita/Reescrita Colaborativa”,

das professoras M.R. e M.T.. As práticas propostas não só evidenciaram a preocupação no trabalho com a escrita, como também a incorporação, no projeto, das discussões presentes em outros grupos de trabalho do projeto *Línguas e Educação*.

E por último as escritas produzidas no âmbito das apresentações nas plenárias e para os encontros com todos os participantes proporcionou, principalmente para mim, a consolidação não só da diversidade de trabalhos desenvolvidos como também as diferentes perspectivas em que a temática conceitual no âmbito da intercompreensão e do plurilingüismo foram assumidas e trabalhadas na perspectiva multicultural. Um exemplo notório foi o projeto intitulado “Mar de Línguas e Culturas”, desenvolvido pela equipe A., C1., C2., F., P., S1. e S2, conhecido como GTA... Chamou-me a atenção não somente o que foi trabalhado e o modo como foi trabalhado, mas também o entusiasmo das professoras e das formadoras, quando da exposição do projeto nas plenárias ou da apresentação dele em um momento em que participei da reunião coletiva, acerca da qualidade das informações obtidas e socializadas, seja pelas crianças e jovens, seja pelas professoras da escola, acerca das múltiplas culturas constituintes da Cultura em que estão inseridos.

O que vemos a partir destas enunciações, destes enunciados? O que foi dado a escrever, quais escritas a praticar em um contexto de projeto colaborativo?

E para enfatizar, visto que um dos objetivos do Projeto *Línguas e Educação* estava inscrito neste âmbito, pode-se perguntar: Como essas práticas de escrita de textos realizadas têm o fim de promover, estimular, fomentar, subsidiar, construir uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional?

Da grande quantidade de textos escritos no âmbito do projeto, não podemos dizer que tenha ocorrido a primazia de um tipo ou de outro, em função do lugar enunciativo de seus autores. No entanto, do ponto de vista do projeto investigativo e das demandas de escrita instauradas na cadeia de comunicação verbal, houve diferença entre a produção autoral dos investigadores, formadores e professores. Como nos ensina Bakhtin (1994), o que diz só se pode dizer do lugar em que o sujeito está inscrito e a partir do repertório disponível no cabedal de experiências enunciativas, em determinado e para determinado auditório social, da qual inclusive faz parte.

Mas a diversidade de textos escritos indica não só o lugar enunciativo de seus autores, como também a diversidade de leitores a que se orientaram. Todos os potenciais escritores, conseqüentemente os muitos autores, foram estimulados pelo conjunto de práticas de escrita solicitadas e proporcionadas no contexto do Projeto *Línguas e Educação*. É claro que nem todos responderam a essa solicitação da mesma maneira, dadas as diferentes implicações dos sujeitos no projeto como também condições de produção dos textos e disponibilidade dos espaços de socialização. O que se percebe, pelas propostas de práticas de escritas, pelas instâncias em que elas poderiam ser socializadas, é que houve a preocupação, dos proponentes do

projeto, dos formadores, dos professores, em ocupar esses espaços de produção e proporcionar, na partilha e pela colaboração, momentos de escrita a todos.

Uma última provocação em relação às práticas de leitura e de escrita de textos no âmbito deste projeto colaborativo:

Se as três dimensões – Sensibilização a Diversidade Lingüística e Competência Plurilíngüe e Intercultural, Competência em Leitura e Competência em Escrita – se constituíram como aglutinadoras das ações constitutivas de uma CDP (visto que há indícios que apontam nesta direção), pergunto se as instâncias discursivas – investigativas, formadoras e docentes – promoveram a produção de sentidos colaborativamente acerca dessa comunidade profissional? Ou seja: ocorreram produções de sentido acerca da CDP na inter-relação, na interlocução, entre cada uma destas instâncias discursivas – escola e universidade – entre cada um dos sujeitos envolvidos – investigadores, formadores e professores? Que produções foram estas?

Essas práticas de leitura e escrita potencializam a produção de um projeto de trabalho colaborativo?

Neste contexto, considero que um projeto colaborativo é todo aquele em que as práticas de pesquisa e formação instituídas associam-se ao que a literatura acadêmica denomina pesquisa-ação (Eisner, Eliot) ou pesquisa-formação (Josso). São elas que podem, a meu ver, instituir modos cooperativos e colaborativos de produção de conhecimento e formação, para todos os sujeitos envolvidos nestes processos educativos.

Tomo o quadro apresentado por Diniz-Pereira (2002) acerca das principais características dos pesquisadores acadêmicos, dos professores-pesquisadores e das pesquisas que ambos realizam, modificado com a perspectiva de formação apresentada por Andrade *et al.* (2008), com o intuito de produzir algumas referências para análise do projeto *Línguas e Educação*.

Características em relação a	Pesquisadores Acadêmicos	Professores-Pesquisadores	Formadores
<i>Gêneros</i>	Homens e Mulheres	Maioria Mulheres	Homens e Mulheres (?)
<i>Classe</i>	Classe média (média e média-alta)	Classe média (média e média-baixa)	Classe média (média-alta, média e média-baixa) (?)
<i>Raça</i>	Maioria brancos	Crescente números de negros e outras 'minorias'	Crescente número de outras minorias (?)
<i>Nível de Ensino</i>	Superior	Fundamental, Médio e Superior	Fundamental, Médio e Superior
<i>Locais onde a pesquisa (a formação) se realiza</i>	Nas universidades. Nas escolas apenas com fim de coleta de dados	Nas escolas e comunidades onde estas se inserem	Nos Colégios e Centros de Formação, Centros Universitários e Universidades
<i>Propósito da Pesquisa (Formação)</i>	Produção de Conhecimento Científico	Conscientização política dos envolvidos e transformação social	Intermediários, mediadores entre o conhecimento científico e a conscientização política dos envolvidos
<i>Metodologia (de Pesquisa e Ensino/Formação)</i>	Distanciamento da prática para melhor compreendê-la	Inserção na realidade prática para compreendê-la e transformá-la	Metodologia que articula os processos de ensinar aos processos de aprender
<i>Participantes da Pesquisa (Formação)</i>	As pessoas nas escolas e comunidades são concebidas apenas como fornecedores de dados e informações	As pessoas nas escolas e comunidades participam ativamente da investigação, desde sua elaboração até a aplicação de seus resultados	As pessoas participam dos processos formativos propostos a partir dos objetivos estabelecidos entre os formadores e formandos
<i>Resultados da Pesquisa (Formação)</i>	Discutidos teoricamente e avaliados somente pelos pares nas academias	Discutidos na comunidade. Devem guiar alguma ação concreta nessa comunidade	Discute-se a avaliação do processo ensino e de aprendizagem à luz dos objetivos acordados
<i>Divulgação dos Resultados de Pesquisa (Formação)</i>	Em congressos e periódicos científicos. De circulação somente nos meios acadêmicos	Primeiro na comunidade onde a pesquisa se realiza. Então em fóruns e revistas visando aprender com outras experiências (estudos de caso)	No fim da formação, com as notas da avaliação e/ou dossiê/portfólio dos formandos comentados, a partir de critérios de avaliação acordados no processo formativo
<i>Precauções</i>	Não se deixar contaminar pela cultura do ambiente estudado	Usar colaboradores externos como facilitadores de pesquisa e avaliadores críticos	Procurar compreender as condições sociais e culturais em que se insere os processos formativos, compreendendo seus limites e possibilidades.

Esse quadro me permite evidenciar que, do lugar de investigador, a posição no que se refere ao local e aos propósitos da pesquisa são diametralmente opostos às características apontadas por Diniz-Pereira para os professores-pesquisadores.

No texto elaborado pela coordenação do projeto, é evidente que a proximidade

com o campo da prática e o propósito da pesquisa incide na produção de uma comunidade de desenvolvimento profissional, lugar enunciativo a ser constituído na íntima relação de troca e partilha estabelecida nos encontros e dinâmicas formativas propostas entre os investigadores, formadores e professores.

Pode-se dizer que os resultados das pesquisas são prioritariamente produzidos nos lócus de trabalho em que se encontram cada um de seus produtores.

Aos investigadores, a divulgação dos produtos reflexivos gerados no âmbito do projeto, cabe a publicização junto aos pares acadêmicos:

Para uma educação plurilingue: que possibilidades supervisivas no quadro da formação contínua de professores? A. I. Andrade – Universidade de Aveiro/UA, Portugal.

Práticas colaborativas na construção do conhecimento e da acção em didáctica – Um caso em Portugal. M.B.Canha & I. Alarcão – Universidade de Aveiro/UA, Portugal

Aos formadores, cabe a avaliação dos professores-estudantes dos cursos e oficinas propostos:

Estratégias para trabalhar a leitura – Anonimo ou retirado pelos formadores do PNLN.

Aos professores (também formadores), cabe a realização de práticas de ensino decorrentes de suas reflexões e investigações no contexto dos projetos de pesquisa produzidos na interface entre os formadores e investigadores:

A escrita e o ensino e aprendizagem de línguas, por G. Martins.

No entanto, pelos inúmeros encontros entre investigadores, formadores e professores, instigados pelo objetivo do Projeto *Línguas e Educação*, há evidências de produções coletivas, produzidas na interação entre esses sujeitos [indicadas entre chaves]:

Línguas e culturas: migrações e (des)encontros.

Autores: Almeida, C., Andrade, A.I., Marques, S., Miranda, I., Moreira, G., Rita, A. e Serra, T. [investigadoras, formadoras e professoras];

Línguas: caminhos para o Outro.

Autores: Bastos, M., Costa, F., Fiadeiro, P., Nolasco, I., Rodrigues e A. [formadora e professoras)

8“Da minha língua vê-se o mar. E das outras?” Representações de alunos face à língua materna e ao inglês como língua estrangeira.

Autores: Araújo e Sá, M.H., Pinto, S., Ramos, A.P., Senos, S. e Simões, A.R. [investigadoras, formadoras e professoras];

⁸ Texto presente nesta coletânea

⁹Sensibilização à diversidade lingüística e cultural em contexto extracurricular – exemplo de uma boa prática (com limites) – “Línguas – caminhos para o Outro”

Autores: Rodrigues, A., Nolasco, I. e Fiadeiro, P. [professoras].

Concordo com Diniz-Pereira quando diz:

Concluindo, eu insisto que o movimento dos professores-pesquisadores tem o potencial de se tornar um movimento global e contra-hegemônico assim como uma estratégia para superar os modelos tradicionais e conservadores de formação docente (2002: 40).

Com isso é possível compreender que a dinâmica proposta em projetos colaborativos, de investigação e formação, entre pesquisadores, professores e formadores, pode estar a criar um movimento crescente, de ‘baixo para cima’, criando comunidades de desenvolvimento pessoal e profissional em diferentes partes do mundo, compartilhando vivências profissionais e, quiçá, experiências, lutando por melhores condições de trabalho e qualificação profissional e produzindo novos modelos de formação assentados em ações coletivas, colaborativas, partilhadas e críticas na formação de professores.

Assim, o projeto *Línguas e Educação* faz parte do que Ibiapina constatou em suas reflexões acerca das pesquisas colaborativas, iniciadas no contexto universitário, na partilha necessária com os contextos das escolas básicas:

Dessa forma, as pesquisas recentes, tanto internacionais quanto nacionais, têm demonstrado que as investigações colaborativas enfocam questões tanto de ordem prática quanto teórica, desencadeando processos de estudo sobre problemas e questões que visam à implementações de ações em situações práticas e ajudam a compreender o agir profissional (2008: 115).

Os inúmeros depoimentos inscritos nas “Reflexões” realizadas pelos participantes do projeto evidenciaram tanto a busca de soluções a partir das problematizações realizadas nos projetos investigativos e colaborativos produzidos quanto nas reflexões coletivas realizadas nas plenárias e materializadas nos diversos textos escritos produzidos pelos diversos participantes.

Indícios de constituição de uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional

Como apontado, as práticas de leituras e as práticas de escritas motivadas pelo projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* foram de diferentes naturezas – seja porque foram práticas de leitura e práticas de escrita apresentadas pelos diferentes interlocutores participantes do projeto, seja porque aconteceram em diversos ambientes de produção gerando, portanto, diferentes leituras e escritas, por diferentes posições enunciativas.

⁹ Texto presente nesta publicação.

Essa diversidade de constituição das coisas para se dizer e daqueles que tomaram como importante dizer algo na instância do projeto permitiu-me antever alguns indícios de constituição de uma comunidade colaborativa e não de uma colegialidade artificial (Hargreaves, 1998) – ainda que seja de se esperar que isso eventualmente tenha acontecido em algumas instâncias discursivas, dada a complexidade inerente a todos agrupamentos humanos.

Vejam alguns indícios que pude destacar desta constituição:

“Olá!!

Estive a espreitar os fóruns – Línguas e Educação (LE, para ser mais rápido, sim?), Escrita, Escrita A e Escrita B e... HÁ NOVIDADES!!!! Passem por cá!

Vi, na Escrita A, uma lista de sites sobre a escrita que podem ser uma ajuda. Colegas do GTB, é um recurso também à vossa disposição.

Já agora, deixo mais alguns sites a acrescentar a essa lista, se quiserem:

<http://l1.publication-archive.com/start> – L1, Educational Studies in Languages and Literature – publicações online

<http://sig-writing.publication-archive.com/start> – servidor com artigos, teses... publicados on-line.

<http://netescrita.blogspot.com> – O blog dos pequenotes netescritores

Beijinhos

Z.”;

“... E eu, enquanto professora, também cresci neste constante visitar do projecto, que me obrigou a lançar diferentes olhares sobre ele, para que todas sentíssemos o projecto como nosso. Participar neste projecto fez-me cumprir todos os objectivos que acima mencionei e mais alguns, como já referi, pois as mudanças do projecto levaram-me a reflectir sobre um outro lado da questão do ensino de uma língua que, embora estando presente, não estava suficientemente desperto: a relação Língua/Cultura...

I.”;

“[...] Pessoal e profissionalmente acho que evoluí quer na minha maneira de pensar, que na minha maneira de estar perante o ensino da escrita. No entanto, reconheço que foi difícil começar, delinear um plano de trabalho, pensar num fio condutor para o mesmo, adaptando-o à nossa realidade e às nossas turmas; trabalhosa e morosa foi também a produção de materiais, de grelhas de reflexão, de grelhas de correcção e tudo o mais que geralmente não nos damos muito ao trabalho de fazer pois confiamos muito nos manuais escolares e nos dossiers já existentes...[...].

No que diz respeito às aprendizagens feitas, tudo isto me fez reflectir sobre um ponto crucial: o facto de talvez nunca ter dado o devido valor à escrita, considerando que numa língua estrangeira o essencial seria a oralidade. Consciente agora que uma coisa provavelmente nem sequer existe sem a outra, aprendiz a ver a escrita de outra forma. [...]. P.

Se, por um lado, o que foi dito por escrito pode revelar que a escrita acontece, na maioria das vezes, para um outro interessado em ler, por outro lado, compartilhar conhecimentos e saberes – refletidos a partir do próprio posicionamento acerca de algumas temáticas inscritas no projeto *Línguas e Educação* pode indicar uma outra

dimensão importante. Para aquele que escreve e manifesta seu saber é importante conhecer se há/haverá a disposição para tomar o partilhado como algo relevante para as situações interlocutivas em que se encontra, como um acolhimento na diferença que possibilita novas produções de sentidos acerca do que está compartilhado – seja novos conhecimentos e saberes, seja lições extraídas da prática de refletir sobre o próprio trabalho docente, formativo ou investigativo.

Do meu lugar exotópico, meu excedente de visão e também do meu inacabamento, as possibilidades de novos sentidos e novas produções a favor do para que fazemos o que fazemos – educar de modo mais implicado a favor das aprendizagens de nossos outros, alunos e alunas – é o que fica para mim do contexto do projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*.

Parte II

Da colaboração ao desenvolvimento profissional

Trabalho colaborativo e educação em línguas: levantando ganhos, desejos e expectativas

Ana Isabel Andrade | Universidade de Aveiro/CIDTFF

Ângela Espinha | CIDTFF/Universidade de Aveiro

Resumo

Analisam-se, neste texto, as representações sobre a importância do trabalho colaborativo construídas pelos participantes, formandos e formadores, de oficinas de formação, que, na área da educação em línguas, trabalharam em conjunto durante um ano lectivo, no quadro do projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação*¹. Para tal, analisam-se as respostas a inquéritos por questionário, distribuídos e recolhidos nas sete sessões de trabalho presencial e conjunto, sessões essas decorridas entre Outubro de 2008 e Julho de 2009. Procura-se compreender a evolução das representações sobre o trabalho colaborativo, na sua relação com o desenvolvimento profissional em sentido lato, incluindo a relação com a construção de conhecimento mais específico sobre as questões da educação em línguas. Trata-se de contribuir para a compreensão, a partir da criação de uma “rede de trabalho colaborativo” nesta área específica, de como se podem construir redes mais sustentáveis e mais capazes de facilitarem para o desenvolvimento profissional de diferentes actores educativos, professores das escolas dos Ensinos Básico e Secundário e formadores/investigadores de uma instituição de Ensino Superior.

Pretendendo estudar dinâmicas de trabalho colaborativo na área da educação em línguas, este estudo constitui-se como um balanço do percurso colaborativo que se foi construindo, analisando as vozes dos participantes.

Palavras-chave: colaboração, desenvolvimento profissional, educação em línguas.

Introdução

A literatura educacional tem vindo a enfatizar a importância da colaboração e das comunidades de aprendizagem como espaços de potenciação do desenvolvimento profissional dos vários actores do cenário educativo (professores, formadores e investigadores) pela mobilização e articulação de diferentes saberes e experiências, com reflexos sobre os resultados de aprendizagem dos próprios alunos (Damiani, Porto & Schlemmer, 2009; Westheimer, 2009; Korthagen, 2009), facto que levou uma equipa de investigadores e formadores da Universidade de Aveiro a conceber e a apresentar às escolas da sua região um projecto de tipo colaborativo, centrado nas práticas de educação em línguas (língua materna e línguas estrangeiras) (Andra-

¹ O projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação* (PTDC/CED/68813/2007; FCOMP-01-0124-FEDER-007106) desenvolveu-se na Universidade de Aveiro entre 2007-2010.

de *et al.*, 2008). Neste quadro, desenvolveram-se 3 oficinas de formação, em que participaram 51 formandos e 21 formadores/investigadores, e que se centraram em temáticas transversais como *desenvolvimento profissional*, *investigação-acção e colaboração*, e em temáticas da área da especialidade como *sensibilização e educação plurilingue e intercultural*, *ensino de competências de leitura e ensino de competências de escrita*. Nestas oficinas, todos os participantes se envolveram, ainda que de forma diferenciada, na concepção e desenvolvimento de projectos educativos em contextos reais de ensino/aprendizagem de línguas.

Pretendendo aqui dar conta das representações que os sujeitos foram construindo sobre a importância do trabalho colaborativo para o seu desenvolvimento profissional, apresentamos, numa primeira parte deste texto, a génese do projecto, isto é os pressupostos e as motivações da equipa que o dinamizou (veja-se, nesta publicação, Canha, Santos & Mesquita, sobre a história do projecto); numa segunda parte, a estratégia de intervenção seguida por esta equipa para construir uma rede de trabalho colaborativo capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional de todos os seus participantes; e numa terceira e última parte, analisaremos, a partir de inquéritos por questionário, passados ao longo da constituição da rede, as representações que os participantes evidenciaram sobre os benefícios, limitações e expectativas de uma comunidade de desenvolvimento profissional (CDP) na área da educação em línguas.

1. Génese do projecto: pressupostos e motivações

O projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* resultou da vontade de um grupo de investigadores/formadores de, na sequência de outros projectos de investigação e de formação², trabalhar com os professores dos Ensinos Básico e Secundário, as questões da educação em línguas de uma forma colaborativa, no sentido de compreender como se podem estabelecer pontes de comunicação efectiva entre dois mundos, o da investigação e o da acção no campo da educação linguística.

Podemos dizer que se tratou da vontade de criação de uma comunidade focalizada sobre práticas educativas, observadas, partilhadas e investigadas capazes de promover o desenvolvimento profissional dos seus membros – professores, formadores e investigadores – envolvidos com a educação em línguas. Na linha de Wenger, tratava-se de constituir uma comunidade, entendida como “grupo[s] de pessoas que partilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e que aprendem como o fazer melhor à medida que interagem regularmente” (Wenger, 2008).

² Entre outros projectos em que participaram os diferentes membros da equipa, fazemos aqui referência a título de exemplo, ao projecto ICAD/DL (coord. de Manuel Canha) e ao projecto *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue* (POCTI/CED/45494/2002) (coord. de Maria Helena Araújo e Sá).

A criação dessa comunidade obedecia, assim, ao grande objectivo de querer compreender como envolver diferentes profissionais no mesmo objectivo – a transformação das práticas de educação em línguas, questionando as suas “rotinas” de ensino, de formação e de investigação, num comprometimento com o desenvolvimento profissional de cada um e de todos, procurando em conjunto como saber mais para fazer melhor e ser um profissional mais competente, “A learning community consists in a group of people who take an active, reflective, collaborative, learning oriented, and growth-promoting approach towards both the mysteries and the challenges of teaching and learning” (Mitchell & Sackney, 2000, in Allard *et al.*, 2007: 309; veja-se ainda noção de comunidade in Silva, 2010: 49ss).

De notar que esta vontade não é inédita, acompanhando uma tendência para um movimento de desenvolvimento de outros grupos que igualmente passaram pela necessidade de criação, de observação e análise de comunidades de prática ou de aprendizagem sobre as questões educativas (veja-se, por exemplo, o trabalho na área do ensino das línguas, do GTPA, na Universidade do Minho, in Vieira, 2009b). Pensamos que as palavras de Lima dão conta de uma nova necessidade de desenvolvimento profissional educacional:

“Actualmente, um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio directo com os “seus” alunos, mas também na interacção alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados. Desde há algumas décadas, a prática isolada na sala de aula tem vindo a perder centralidade como modo legítimo de desenvolver a acção educativa” (Lima, 2006: 151-152).

A equipa de partida do projecto *Línguas e Educação*, composta por 23 investigadores (14 bolseiros, 8 docentes do Ensino Superior e 1 investigadora do Programa Ciência), envolveu sobretudo dois grupos de investigação, organizados em dois laboratórios, o L@Le (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) e o LEIP (Laboratório de Investigação em Ensino do Português)³, ambos elegendo a educação linguística como objecto de trabalho e ambos congregando investigadores/formadores seniores e bolseiros de investigação, por isso mesmo em momentos diferentes do seu percurso profissional e com diferentes experiências ao nível da formação (Thomaz *et al.*, 2010: 42-44). Este facto fez da própria equipa proponente do projecto um grupo diversificado, mas unido pela compreensão da necessidade de chegar ao terreno e aos actores da prática, tornando esses actores parceiros numa linha de acção comum, a de melhorarem as práticas de educação, de investigação e de formação na área da educação linguística pelo estabelecimento de um diálogo mais orientado, mais efectivo, porque mais participado. Sintetizando, podemos dizer que a equipa proponente do projecto pretendia envolver-se na construção de uma CDP,

³ Participou ainda de modo consultivo, um investigador sénior do LCD (Laboratório de Courseware Didáctico) também ele interessado nas questões das comunidades de aprendizagem.

propondo aos professores no terreno (Ensinos Básico e Secundário), uma rede de trabalho colaborativo em torno da educação linguística e comunicativa.

Para tal, pressupôs-se que a construção de uma comunidade de desenvolvimento profissional implicava: o envolvimento dos sujeitos em dinâmicas de interacção com outros sujeitos na prossecução de objectivos comuns; a tomada em consideração dos contextos de prática; e a (re)construção do objecto de ensino, a(s) língua(s), em novos modos de apresentação, observação e análise (veja-se Canha & Alarcão, 2005a, 2009). Considerou-se, ainda, no quadro da concepção e do desenvolvimento do projecto, que os sujeitos – professores, formadores e investigadores – possuem/são detentores de conhecimento específico que se (re)constrói nos contextos de intervenção, mas que se baseia nos percursos pessoais e profissionais que realizam, tendo esse conhecimento de ser identificado, para poder ser enriquecido, num processo em que o diálogo com os outros se torna fundamental (Andrade *et al.*, 2008; Andrade & Pinho, 2009).

Na sequência das motivações e das convicções anteriormente apresentadas, a equipa proponente do projecto definiu os seguintes objectivos de investigação/formação: (i) construir conhecimento sobre CDP na área da educação em línguas; (ii) estudar as dinâmicas de construção de uma CDP, analisando as trajectórias dos seus participantes, as suas percepções e motivações; (iii) analisar a organização e as formas de gestão de uma CDP, os papéis assumidos pelos diferentes participantes e as interacções desenvolvidas no seio da mesma; (iv) analisar o impacto dessa CDP no desenvolvimento profissional dos participantes; (v) compreender as dinâmicas de (re)construção do conhecimento em educação em línguas promovidas por contextos de trabalho colaborativo; (vi) antecipar cenários de desenvolvimento de CDP e (vii) contribuir para a criação de políticas de investigação e de formação na área da educação em línguas.

Para a consecução dos objectivos de investigação e consequente desenvolvimento do projecto, a equipa definiu as seguintes tarefas a realizar sequencialmente nos 3 anos de duração do projecto: caracterização dos professores de línguas dos diferentes graus de ensino (do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário) e dos professores generalistas do 1.º Ciclo do Ensino Básico; organização de um dispositivo de formação, capaz de suportar o desenvolvimento de uma CDP; constituição da CDP pelo desenvolvimento colaborativo de programas de formação, assentes na intervenção nas práticas e na investigação sobre essa mesma intervenção; recolha e tratamento de dados capazes de fazer compreender o funcionamento da CDP; análise e discussão dos dados; e organização de um encontro nacional para partilha e discussão dos resultados.⁴

Tendo em conta o espaço deste texto e os seus objectivos específicos – analisar

⁴ Para mais informações sobre o projecto, desenvolvimento e resultados, consulte-se o site www.linguaseeducacao.web.ua.pt.

de modo global as representações dos participantes sobre a CDP que se conseguiu construir, passamos a apresentar a estratégia de intervenção ou de constituição da CDP seguida pela equipa do projecto.

2. Constituição da comunidade de desenvolvimento profissional

Pressupondo que a constituição de comunidades requer tempo e investimento (veja-se sobre esta questão a revisão da literatura in Silva, 2010), a equipa de investigação do projecto preparou-se para a constituição da CDP desde o início do projecto (2007). Assim, a estratégia de constituição desta comunidade organizou-se em duas fases: uma fase de preparação do funcionamento da rede de trabalho colaborativo (entre Março e Setembro de 2008); e uma outra de funcionamento propriamente dito dessa mesma rede (entre Outubro de 2008 e Julho de 2009).

Na etapa de preparação a equipa alargou o seu conhecimento sobre comunidades de aprendizagem, discutiu as diferentes possibilidades de intervenção no terreno e preparou um seminário de apresentação dos objectivos do projecto, de discussão dos seus pressupostos e de lançamento da ideia da CDP. Este seminário, dirigido aos professores da região de Aveiro, realizou-se em Julho de 2008 e nele foi proposto aos participantes que enviassem sugestões para a concepção do programa destinado a construir a desejada comunidade. Na sequência deste seminário a equipa produziu um documento-base para constituição da CDP, documento esse que deu origem a uma brochura (Andrade *et al.*, 2008) contendo os princípios do programa de formação e uma proposta de calendarização e de estruturação do modo de funcionamento da rede de trabalho colaborativo, apresentada novamente aos professores dos Ensinos Básico e Secundário interessados em participar em Setembro de 2008.

Na fase de funcionamento da CDP, desenvolveu-se o projecto de formação/investigação que se decidiu acreditar junto do CCPFC⁵ e que se traduziu, dado o número de interessados, em três oficinas de formação que decorreram entre Outubro de 2008 e Julho de 2009. Estas três oficinas centraram-se sobre a educação plurilingue; o ensino da leitura e o ensino da escrita, intitulando-se *Colaborar em práticas de sensibilização à diversidade linguística e educação plurilingue (ou em práticas de ensino da leitura/ou em práticas de competências de escrita): que possibilidades de desenvolvimento profissional?* Todas as oficinas usaram, a par da interacção presencial, a plataforma Moodle (<http://cc-crie.dte.ua.pt/moodle/>), organizada como uma disciplina que se desdobrou em três sub-disciplinas, uma para cada oficina (à excepção do grupo da escrita que teve que se subdividir em dois, dado o número de interessados nesta temática).

As oficinas de formação funcionaram em subgrupos que desenvolveram projectos

⁵ CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.

de tipo investigação-acção e os formandos tiveram que organizar um portefólio individual, contendo fichas de leitura e reflexões escritas individuais (num mínimo de três), bem como um relatório do trabalho de grupo, dando conta da planificação, execução e avaliação de um projecto desenvolvido nas escolas.

As oficinas de formação acabaram por seguir dinâmicas próprias, dentro de um plano de trabalho comum que se pode resumir no seguinte quadro:

Sessões	Data	Duração
1ª sessão – lançamento do trabalho (constituição da CDP).	18/10/2008	7 horas
2ª sessão – elaboração dos projectos de grupo; sessão plenária sobre investigação-acção.	22/11/2008	7 horas
3ª sessão – monitorização e reflexão sobre o trabalho de grupo e planificação das tarefas seguintes; sessão plenária sobre colaboração.	24/01/2009	7 horas
4ª sessão – avanço na concepção, planificação e desenvolvimento dos projectos de educação em línguas.	28/02/2009	5 horas
5ª sessão – monitorização e reflexão sobre o trabalho de grupo e planificação das tarefas seguintes; sessão plenária sobre contributos desta comunidade para a melhoria das práticas.	28/03/2009	5 horas
6ª sessão – monitorização e reflexão sobre o trabalho de grupo e planificação das tarefas seguintes, análise dos dados recolhidos nos vários projectos de intervenção.	09/05/2009	7 horas
7ª sessão – apresentação dos projectos desenvolvidos pelos grupos (posters e painéis temáticos) e dos respectivos resultados e balanço do trabalho desenvolvido.	10/07/2009	7 horas

Quadro 1 – Calendarização das sessões plenárias

Tentando concretizar o trabalho que foi desenvolvido dentro de cada oficina de formação, podemos dizer que, de uma forma geral, se procedeu à caracterização do grupo de trabalho (com a construção de pequenas biografias profissionais, identificação de motivações e de expectativas para participação no projecto); definição de um plano de trabalho conjunto, contendo propostas de tarefas individuais e de grupo, no seio da comunidade/oficina e da comunidade/CDP; reflexão sobre práticas de acção educativa e de investigação apresentadas pelos sujeitos que as vivenciaram; redefinição do plano de trabalho inicial com procura de propostas de intervenção em sala de aula ou na escola, acompanhadas de uma identificação de dados a recolher e do tipo de instrumentos a utilizar para a recolha desses mesmos dados; intervenção em situ-

ação educativa com recolha e tratamento de dados; análise de dados e reflexão sobre os resultados atingidos; redacção de um resumo do projecto e elaboração de um poster para apresentação em encontros ou nas escolas da região; organização e participação num encontro final em Julho de 2009 para divulgação do trabalho realizado.

A CDP funcionou presencialmente e à distância, recorrendo à plataforma *Moodle*, em quatro grupos de trabalho (GT), sendo o GTA o grupo da sensibilização à diversidade linguística e educação plurilingue, o GTB o grupo dedicado ao ensino da leitura e o GTC1 e GTC2 os grupos dedicados ao ensino da escrita, num total de 51 formandos e 21 formadores. Os grupos de trabalho apresentaram um total de 15 projectos. Na sessão de Julho foram apresentados 19 posters e quatro painéis temáticos, sendo que em todos os trabalhos se envolveram professores das escolas básicas e secundárias e professores e investigadores da instituição de formação.

3. Análise das representações dos participantes: benefícios, limitações e expectativas de uma comunidade de desenvolvimento profissional

Durante a constituição da CDP, recolheram-se inúmeros dados (questionários de avaliação do funcionamento das sessões de trabalho comuns; sessões plenárias; actas das reuniões dos GT e/ou balanços dos coordenadores dos mesmos; sumários das sessões dos GT; ordens de trabalho dos GT; audiogravação das reuniões dos GT; notas de campo de observadores participantes; portefólios individuais realizados pelos formandos com reflexões; caracterizações profissionais; projectos de intervenção e materiais didácticos; fichas de leitura; registos na plataforma *Moodle* – avisos, fóruns), no sentido de podermos estudar a constituição dessa mesma comunidade, incluindo as representações que os diferentes participantes construíam sobre o processo em que participavam. No quadro deste texto e por questões de espaço, centramo-nos apenas na análise dos dados que o inquérito por questionário, distribuído e recolhido nas sete sessões plenárias realizadas, nos forneceu.

De notar que pressupomos que as imagens, representações, percepções que os sujeitos vão construindo sobre os objectos da sua profissão “não se desligam das imagens que os sujeitos construíram e constroem sobre a profissão docente (funções do professor de línguas) e sobre a formação (percursos e projectos traçados e a traçar, relações a incentivar, comunidades a construir)” (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007: 37-38). Na sequência de reflexões anteriores, julgamos imprescindível auscultar os sujeitos sobre as dinâmicas de formação em que se vão envolvendo, isto porque

“acreditamos que aquilo que os professores ou os formadores fazem é reflexo daquilo que sabem e em que acreditam, constituindo o seu conhecimento ou pensamento a matriz que lhes permite tomar decisões e construir situações educativas (cf. MacDonald *et al*, 2005: 951; Woods, 1996) [...] Tentamos, desta forma, aceder às perspectivas dos educadores em línguas, enquanto fontes de interpretação e sentido das práticas de educação e de formação,

de modo a contribuímos para a compreensão do conhecimento e do desenvolvimento profissional (cf. Sanches e Jacinto, 2004) para sobre esse conhecimento e desenvolvimento podermos intervir, numa reflexão e reconstrução de práticas de formação [...] (Andrade *et al.*, 2006: 181).

Nesta linha, fomos inquirindo os participantes na rede de trabalho colaborativo que procurávamos constituir, através de um inquérito por questionário que seguiu a mesma estrutura ao longo do ano lectivo. Assim, o questionário de avaliação da plenária (QAP – ver Anexo 1) era constituído por quatro grandes partes: uma primeira de identificação; uma segunda sobre a organização do trabalho; uma terceira sobre a percepção do grau de consecução dos objectivos; e uma quarta para comentários e sugestões mais livres, onde se procurava que o sujeito avançasse justificações para as respostas de carácter mais fechado. O QAP foi aplicado a todos os participantes e em todas as plenárias (com taxas de retorno variáveis, que oscilaram entre 51% na Plenária VI e 86% na Plenária III) e era anónimo, permitindo apenas identificar a oficina de formação e o local de trabalho do respondente.

Tal como fizemos em outro local, procurando analisar apenas o GTA, neste texto “apresentamos de modo global as percepções dos participantes sobre as aprendizagens realizadas em torno das práticas de educação em línguas, tentando compreender como perceberam o contributo do trabalho colaborativo para essas aprendizagens e ainda para o seu desenvolvimento profissional no tempo” desta CDP (ver Andrade, 2010).

Se quisermos olhar mais de perto para a constituição do grande grupo, a que chamamos CDP, podemos ver que a sua composição incluía, ainda que em percentagens variadas consoante os GT (quase 50% para o GTA e GTB e 24% para o GTC), uma percentagem elevada de formadores/investigadores, afectos à instituição de formação, 28,4%, contra 71,6% de professores das escolas básicas e secundárias, professores que assumiram, na quase totalidade, o papel de formandos⁶. Apenas 3% dos participantes da CDP era do sexo masculino, o que está de acordo com a feminização da profissão docente (veja-se a caracterização dos docentes do 1.º CEB e de línguas dos diferentes níveis de ensino no contexto da instituição de formação a que pertencia a equipa proponente do projecto, in Tomaz *et al.*, 2010).

Relativamente à faixa etária dos membros da CDP que se pretendia constituir, podemos ver que temos maioritariamente (50%) sujeitos entre os 35 e os 50 anos, período a que Huberman (1992) atribui uma vontade de questionamento, a par de sentimentos de desencanto, serenidade e distanciamento face às situações de trabalho no terreno, distanciamento que, a nosso ver, se pode traduzir numa vontade

⁶ O grupo continha uma formadora, no GTC, que era professora de uma escola secundária da região, mas que fazia parte da equipa proponente do projecto desde o início.

de investir de outra forma na profissão⁷. De notar que a CDP contava ainda com 24% de participantes muito jovens (entre os 25 e os 29 anos de idade), o que em nossa opinião pode indiciar uma vontade de aprender e de desenhar percursos profissionais com alguma solidez porque apoiados por colegas mais experientes.

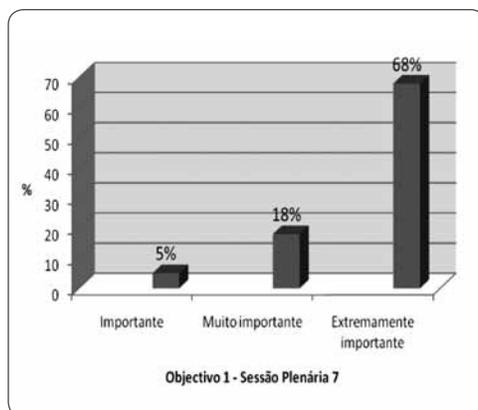
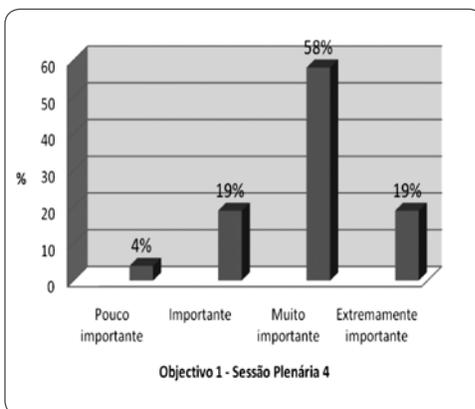
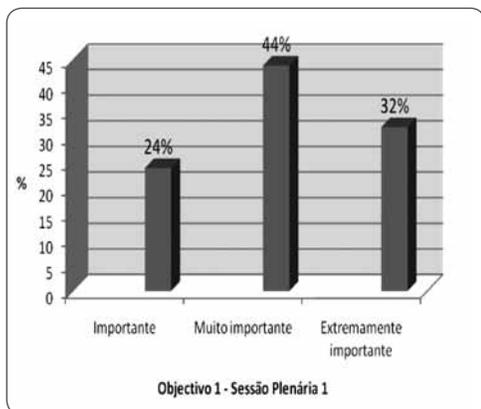
A maioria dos professores que participou na formação, proposta pela equipa do projecto *Línguas e Educação*, pertencia a escolas com Ensino Secundário (53% dos participantes, contra 6% de escolas do 2.º e 3.º CEB e 13% de escolas do 1.º CEB), o que remete para um grupo de profissionais maioritariamente preocupado com o ensino de línguas (materna e estrangeiras) a adolescentes e jovens.

Relativamente à formação dos participantes a que aqui nos referimos, é de destacar que mais de 20% do grupo possuía formação pós-graduada, estando 9%, naquele momento, a realizar estudos de doutoramento na área da educação em línguas, sendo este aspecto uma característica da comunidade, o que a torna uma comunidade alguma com experiência de investigação e crença no seu poder para a melhoria das práticas e dos profissionais de ensino (ver Thomaz *et al.*, 2010).

Em síntese, a CDP em construção era à partida um grupo heterogéneo de diferentes pontos de vista (instituição de pertença, idade, formação), mas que comungava da convicção de que a colaboração em torno das questões da educação em línguas era uma via para um conhecimento profissional mais sustentado.

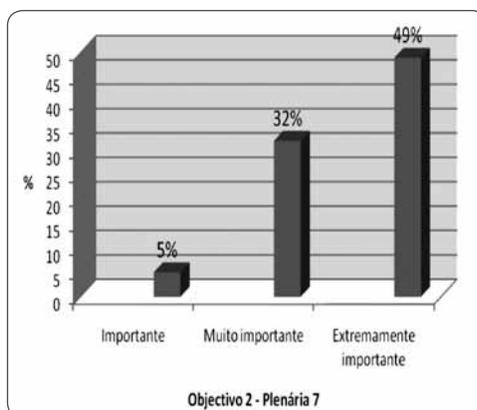
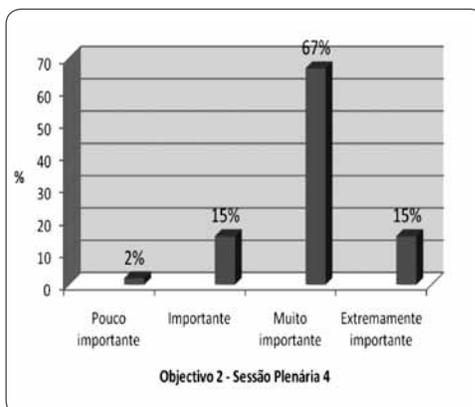
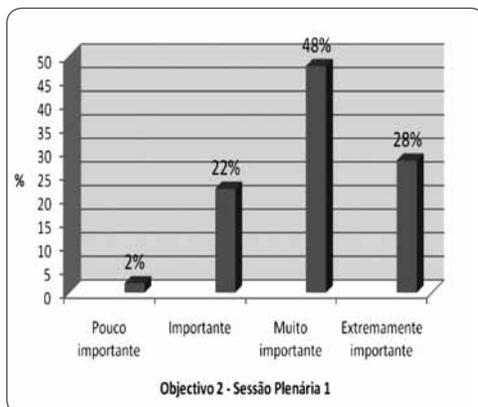
Tendo em conta que estamos diante de um projecto assente em alguns objectivos iniciais a que a equipa de formadores/investigadores se propôs dar resposta, a segunda fase da nossa análise centrar-se-á nas representações dos participantes no que toca ao grau de consecução de objectivos que se prendem com o papel da colaboração, com a importância da investigação e a contribuição da CDP para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e para a educação em línguas. Com vista a compreender até que ponto os participantes consideraram os objectivos como atingidos solicitámos que, no QAP, seleccionassem a sua percepção sobre o grau de consecução dos objectivos, utilizando uma escala de 5 níveis (*Nada importante, Pouco importante, Importante, Muito importante e Extremamente importante*). Para este texto, e por limitações de espaço, decidimos apresentar os resultados obtidos em três das sete sessões plenárias (a primeira, uma intermédia e a última).

⁷ Notemos que este estudo foi desenvolvido no momento em que a idade da reforma é alterada, o que aumenta o tempo de vida profissional dos sujeitos que participam neste estudo e que esse facto pode ter consequências para o investimento no seu desenvolvimento profissional.



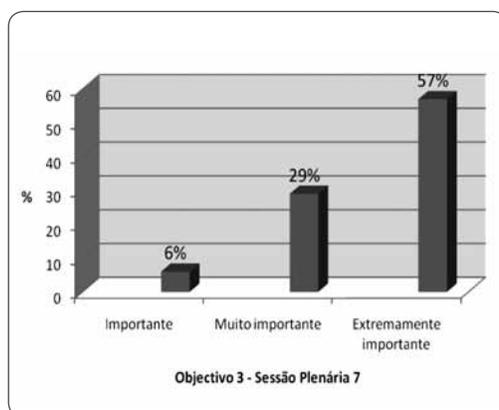
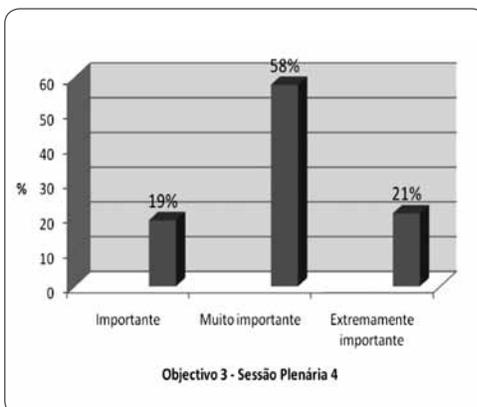
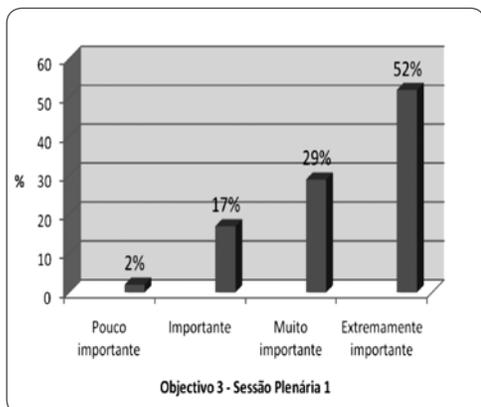
Objectivo 1 – Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre investigação, formação de professores e acção profissional

No que diz respeito ao primeiro objectivo, verificamos que logo na primeira sessão houve uma consciência de que se iria trabalhar numa acção concertada entre a formação de professores e a investigação, numa compreensão de que o trabalho assentava numa forte cultura de colaboração, pelo que houve uma valorização dessas vertentes do projecto. No entanto, é na última sessão, em que todos os projectos de intervenção foram apresentados e em que os resultados obtidos nesses projectos foram debatidos que os participantes sentiram ter encontrado verdadeiramente essa ligação entre a investigação, a formação e as práticas. Para além disso, os participantes sentem-se muito satisfeitos com o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, evidenciando assim que sentem que se lançaram as bases para esta realidade, não só entre pares mas entre diferentes actores do cenário educativo, numa maior consciência da importância que a partilha entre todos poderá ter na qualidade do processo de ensino/aprendizagem e no desenvolvimento profissional de todos e de cada um, o que nos leva ao segundo objectivo definido.



Objectivo 2 – Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes

À semelhança do que verificámos no primeiro objectivo, no que diz respeito ao contributo do trabalho desenvolvido para o desenvolvimento pessoal e profissional, os participantes parecem considerar que a partilha de todos os projectos e dos resultados obtidos teve um papel fundamental no desfecho da formação. Apesar de nas restantes sessões o grande número de respostas se situar sempre nas categorias “Muito importante” e “Extremamente importante”, é de facto no final que os participantes estão mais satisfeitos com os resultados alcançados. Resta-nos saber qual a opinião dos professores acerca de como é que este projecto de formação/investigação contribuiu (em maior ou menor grau) para a reflexão e melhoria das práticas de educação em línguas.



Objectivo 3 – Contribuir para a reflexão/intervenção nas práticas de Educação em Línguas, na expectativa da sua melhoria.

No que diz respeito a este objectivo, os participantes parecem ter considerado que o trabalho colaborativo em torno da (reconstrução) de práticas de educação em línguas começou imediatamente na primeira sessão plenária, já que 52% dos participantes considera “Extremamente importante” este objectivo na avaliação da referida sessão. Na última sessão, após o desenvolvimento dos projectos no terreno, reflexão sobre os resultados obtidos para a apresentação e divulgação no grande grupo, 57% dos participantes também considera este objectivo como claramente atingido.

Assim, de forma geral, podemos dizer que os objectivos que a equipa proponente definiu como metas a atingir foram, na perspectiva dos participantes e segundo as respostas obtidas, sendo sempre atingidos, e com qualidade considerável. No final de um ano lectivo de trabalho, os respondentes acusam claramente satisfação no que toca ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e no que toca à valorização da investigação na área da educação em línguas, parecendo compreender a necessidade de nela se apoiarem para a transformação de si próprios e das suas práticas. Sente-

se, nesta linha, que a cultura de colaboração entre pares e entre diferentes actores do espaço educativo é encarada como um caminho a seguir, na urgência de alterar as realidades educativas e formativas com que os sujeitos se confrontam.

Mas vejamos, para maior compreensão dos ganhos que os participantes da CDP, aqui objecto de estudo, sentem ter obtido, as justificações escritas nos inquéritos por questionário respondidos em todas as sessões plenárias.

Os comentários, que acompanharam a resposta na escala acima apresentada sobre o grau de consecução dos objectivos definidos para a constituição desta CDP, foram sujeitos a análise de conteúdo, tendo sido utilizadas categorias já por nós utilizadas, para análise do conhecimento profissional (ou em didáctica de línguas) em outros estudos (cf. Andrade *et al.*, 2003, sobre aspectos de desenvolvimento profissional; Andrade, 2010, sobre este mesmo projecto). Tratou-se de um processo interpretativo do discurso dos respondentes aos QAP, tentando encontrar o significado que os participantes desta CDP, na sua generalidade, foram atribuindo à percepção do grau de consecução de cada um dos objectivos, pelo que perseguimos essencialmente uma análise temática (categorial, segundo Bardin, in Carvalho Guerra, 2006) de modo a encontramos os “aspectos”, “dimensões” que os participantes valorizaram na sua participação no projecto *Línguas e Educação*.

A análise dos comentários que acompanham a avaliação da importância que os participantes atribuem às sessões plenárias permitiu-nos identificar quatro grandes temas ou dimensões do conhecimento profissional considerados como mais-valias do trabalho nesta CDP:

- 1 – uma outra *relação com as práticas de ensino e com os objectos dessas práticas, as línguas*, nas suas diferentes modalidades de aprendizagem, de ensino, de observação e de apresentação aos outros;
- 2 – uma nova *relação com os outros*, numa maior valorização da relação com esses outros em diferentes encontros, sendo esses outros, os pares, os formadores, os investigadores ou outros parceiros educativos, capazes de partilhar conhecimento e experiências;
- 3 – uma outra relação do sujeito *consigo próprio*, com as suas trajectórias pessoais e profissionais, com as suas competências, isto é com os conhecimentos, adquiridos e a adquirir, com as atitudes que se vão percebendo de modo mais claro e com os projectos de desenvolvimento profissional que se querem abraçar;
- 4 – uma nova *relação com as práticas de formação*, descobrindo-se novas modalidades de formação, com outras finalidades, outros conteúdos, outros modos de organização, outras estratégias e outros intervenientes (papéis e funções).

De referir que os aspectos que os participantes do nosso estudo vão descobrindo como potencialidades do trabalho colaborativo são corroborados por outros estudos, que igualmente realçam que os sujeitos se prontificam a identificar como mais-valias

deste tipo de trabalho a descoberta de espaços de co-construção de conhecimento, marcados pela partilha, pela discussão e pela reflexão (Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2008; veja-se, nesta publicação, Pinho & Simões).

Em relação aos **modos de conceber as práticas de ensino** e os objectos dessas práticas, as línguas, os sujeitos que participaram nesta CDP afirmam que descobrem “*Novas estratégias a pôr em prática em sala de aula*” (Q17, 22/11/08)⁸, que são agora capazes de encontrar “*Novas formas de pensar e de agir, e de dinamizar aulas a partir de uma mesma temática*” (Q22, 24/01/09), isto é, de pensar a “*intervenção didáctica*” (Q16, 28/02/09), reconhecendo que a investigação colaborativa permite “*realizar um trabalho prático para ser aplicado com os alunos e ao mesmo tempo fazer investigação*” (Q39, 28/02/09). A descoberta de outras sugestões didácticas (em didáctica de línguas) numa construção colaborativa parece ser claramente compreendida e valorizada, “*sugestões e construção comum*” (Q19, 09/05/09), passando os objectos-língua a ser igualmente encarados de outra forma, abrindo-se a novas tonalidades, “*Aprendi aspectos bastante relevantes acerca da diversidade e interculturalidade na língua inglesa e gostei de perceber melhor qual o papel da língua inglesa no mundo e como se mistura com as restantes línguas*” (Q10, 24/01/09).

Numa palavra, podemos dizer que, preocupados com as suas práticas, os participantes desta CDP sentem que a interacção colaborativa em torno dessas práticas se torna um espaço de co-construção de conhecimento, capaz de fazer avançar o saber profissional, “*Para evoluirmos, precisamos de reflectir sobre o que fazemos (as nossas práticas), investigar, partilhar e depois intervir, agir com vista a melhorar...*” (Q12, 24/01/09).

Sobre a relação do sujeito **consigo próprio** que os diferentes participantes vão percebendo, podemos dizer que os sujeitos se pensam agora de outra forma, num processo em que se sentem evoluir, a aprender, ganhando novas competências, “[aprendi] *a organizar melhor o meu trabalho*” (Q02, 09/05/09), e essas competências vão das competências mais técnicas às competências de carácter mais reflexivo “*Penso que o aspecto mais relevante para o meu desenvolvimento profissional é a capacidade de reflexão e o olhar crítico que me parece estou a desenvolver*” (Q14, 28/02/09).

Os sujeitos compreendem que os processos de desenvolvimento profissional que vão experimentando os levam à (re)construção das suas identidades, “*Aprendi que cada um de nós não tem necessariamente uma só função ou tarefa: somos todos professores, pequenos investigadores, depositários de experiências de vida variadas, colegas,...*” (Q15, 28/03/09). A experiência da CDP vai ao encontro de um projecto pessoal de formação, exigindo esse projecto a participação do *outro* para um (re) construir de saberes, “*Sinto que este projecto me pode ajudar a concretizar alguns objectivos a nível pessoal, mas sobretudo profissional. Espero não me desiludir nem*

⁸ Legenda: questionário + número de questionário, data de aplicação.

desiludir quem deposite em mim alguma confiança/expectativa” (Q13, 18/10/09). Mas é a pertença a um grupo que impõe modos de trabalhar e de aprender, “*A importância de estar inserido numa comunidade, a liberdade e a falta dela. Uma reflexão que talvez nunca tivesse feito*” (Q07, 28/03/09), percebendo-se o sujeito claramente como membro de uma comunidade com tudo o que essa pertença implica para a reflexão sobre si, isto é para a (re)construção identitária (veja-se sobre professores de línguas, Pinho, 2008).

O discurso dos sujeitos que participaram nesta comunidade revela ainda uma descoberta do valor de **práticas de formação** em que a reflexão e o questionamento estejam presentes. A investigação-acção é percebida como uma estratégia de enorme potencial formativo, “*Um dos aspectos mais importantes foi a clarificação do conceito de investigação-acção como metodologia de formação (para além da investigação)*” (Q01, 22/11/08), o que faz com que os formandos e formadores desta CDP comunguem dos resultados de outros estudos no quadro da formação de professores, “Teacher research [...] is a prominent strategy to engage teachers in collective reflection on their own practice and widely understood as a potentially beneficial activity for teacher learning and community” (Westheimer, 2008: 771).

As práticas de formação em que se os sujeitos se envolvem parecem ser determinadas pela simples possibilidade de discussão e de partilha com os pares de conhecimentos que se foram adquirindo, muitas vezes a sós, “*Apresentação dos trabalhos; debate reflexivo (critical friend)*” (Q13, 28/02/09) e “*A partilha de estratégias entre colegas; a leitura de documentos/obras que abordam a nossa problemática*” (Q26, 28/03/09). Emerge, assim, das reflexões presentes nos questionários de avaliação do processo de constituição da CDP, uma compreensão clara do valor da heterosupervisão, vista como o acompanhamento fundamental para o desenvolvimento profissional, pela atenção ao feedback, “[*passsei a] prestar mais atenção [...] ao trabalho de acompanhamento*” (Q48, 22/11/08) ou “*O termos falado sobre os nossos projectos, as achegas das formadoras e as opiniões dos colegas contribuíram para a consecução do objectivo*” (Q49, 28/02/09; veja-se a propósito Alarcão, Leitão & Roldão, 2009).

Mas a análise do discurso dos sujeitos que se foram constituindo na CDP de que aqui se dá conta elege como grande espaço de desenvolvimento profissional a **relação com os outros**, numa percepção de que “Learning is a process that takes place in a participation framework, not in an individual mind. This means, among other things, that it is mediated by the differences of perspective among the coparticipants” (prefácio de W. Hanks, in Lave & Wenger, 1998). Esta percepção traduz-se em palavras que valorizam a negociação, “*Toda a sessão estimulou a negociação. O desenvolvimento de uma cultura de colaboração e o trabalho conjunto*” (Q10, 18/10/08) (veja-se, Melo-Pfeifer, nesta publicação, sobre negociação), o envolvimento colaborativo, “*Foi bastante importante tendo em conta que já foi possível verificar um maior envolvimento e colaboração entre os participantes, o que contribui para*

o nosso desenvolvimento e formação integral” (Q11, 22/11/08) ou, quando alguém escreve no final do processo, que verificou *“Grande colaboração e entendimento da perspectiva do outro”* (Q26, 09/05/09), permitido pelo conhecimento e pela confiança ganha entre os membros do grupo, *“O conhecimento mútuo é aprofundado em cada reunião. Desta forma, os momentos de partilha tornam-se cada vez mais frequentes”* (Q12, 22/11/08) ou *“Esta plenária foi muito importante em termos de uma “confiança colaborativa” em torno de um projecto claro”* (Q08, 24/01/09). O conhecimento e a confiança mútuos são, então, vistos como capazes de desenvolver sentimentos de bem-estar que fortalecem a vontade de querer trabalhar em conjunto, *“Penso que se vai consolidando um sentimento de bem-estar e de pertença entre todos, de confiança e vontade de trabalhar em conjunto”* (Q11, 24/01/09).

Realçamos, na sequência do que acabámos de dizer, a importância do reconhecimento do outro, do valor do seu trabalho e da sua função para o “bem comum”, neste caso para a educação em línguas nas escolas portuguesas, *“Nesta plenária aprendi que o trabalho dos investigadores pode ser proveitoso para o dos professores e que o trabalho destes é muito importante para o desenvolvimento das suas investigações”* (Q09, 28/03/09). Percebe-se, neste excerto, a compreensão da investigação para a prática educativa e vice-versa, a compreensão da importância de aproximar dois mundos, o mundo da prática e o mundo da teoria, aproximação que só pode trazer benefícios para a melhoria da educação.

Mas os sujeitos que responderam aos questionários revelam ainda a importância de aprender a trabalhar em equipa com todas as dificuldades que tal acarreta, dificuldade de conciliação de interesses e de compatibilização de percursos, sabendo abandonar ideias trazidas para abraçar outras que não se tinham à partida equacionado, *“Aprendi que dentro de uma comunidade profissional há interesses e motivações muito diversas que é necessário respeitar e que nem sempre se podem harmonizar, mesmo procurando vias alternativas. Há que saber parar ou deixar cair determinadas ideias ou intencionalidades a favor de outros que muitas vezes não tínhamos sequer sonhado que poderiam existir”* (Q21, 09/05/09).

Essencialmente identifica-se nas vozes dos sujeitos que constituem a CDP que não se constrói uma equipa em pouco tempo e que os sentimentos de colaboração mais satisfatórios exigem continuidade, *“Aprendi que é muito difícil trabalhar em grupo com muitos professores e, por isso, senti muito a necessidade de dar continuidade a este trabalho para atingir “climas” de colaboração em que todos se sintam mais realizados”* (Q19, 09/05/09).

Podemos dizer que os objectos de que se fala, nos discursos seleccionados, as *práticas* de educação em línguas e sobre as quais se reflecte, os *outros* que partilham essa reflexão, o *tempo* de que se dispõe e o *sujeito em formação* com as suas experiências, disponibilidades e vontades são elementos que determinam a constituição da comunidade de desenvolvimento profissional que provavelmente

apenas começou a sentir-se como comunidade, no final do ano lectivo. Nesta linha se percebe a vontade, expressa por muitos sujeitos, de desenvolvimentos futuros “*Não podemos perder os contactos com outros profissionais que fomos construindo ao longo deste ano. E temos que os estender a outras pessoas através da divulgação da nossa experiência*” (Q27, 11/07/09).

Em síntese, encontrámos neste estudo um conjunto de profissionais verdadeiramente motivados, com vontade de transformar as suas práticas, as relações com os outros (pares na responsabilidade pela educação linguística), os modos de formação em que participam e, sobretudo, de se transformarem a si próprios nos percursos profissionais que vão construindo. Importa saber se as condições profissionais que hoje nos são proporcionadas permitem que essa vontade se desenvolva. Os sujeitos que aqui analisámos parecem corroborar alguns resultados sobre os modos de desenvolvimento profissional avançados em outros estudos sobre as culturas colaborativas: essencialmente a importância do “contacto estimulante com pares” (Lima, 2002: 165), numa relação auto e hetero-supervisiva onde se processam aprendizagens profissionais individuais e colectivas, em que as práticas de educação em línguas não deixam nunca de estar presentes.

Algumas reflexões conclusivas

Parecem desenhar-se nos dados aqui apresentados compreensões cada vez mais claras, para os participantes do projecto *Línguas e Educação*, do que significa construir uma comunidade de desenvolvimento profissional, sendo notória a percepção de que para que tal seja uma realidade importa continuar a trabalhar nesse sentido, isto é ao nível das estratégias de manutenção da comunidade que são também estratégias de aproximação de dois mundos, o da escola e o da instituição de formação (instituição de formação e de investigação) (ver Canha & Alarcão, 2005a; 2009, sobre motivações e viabilidade do trabalho colaborativo).

Apesar da hierarquia entre formadores e formandos, pelas funções e papéis que os diferentes elementos iam assumindo, a heterogeneidade do grupo em termos de formação, proveniência profissional, idade e experiência de investigação, permitiu que uma verdadeira comunidade se fosse construindo unida em torno de um projecto colectivo, assim como melhorar as práticas de educação em línguas pela capacitação dos profissionais que com elas se preocupam, através da partilha de experiências, conhecimentos e materiais. Presente-se nos dados que analisámos a construção da identidade de um grupo que se vai conhecendo e ganhando confiança mútua, na percepção que se vai também descobrindo de que o processo é mais importante do que o produto. Percebe-se um projecto de desenvolvimento profissional em construção, num movimento de transição entre diferentes comunidades que vivem “transições ecológicas” (Silva, 2010, sobre a teoria de Bronfenbrenner) entre três grandes espaços – o da intervenção nas

escolas, o da investigação sobre essa intervenção e o da formação dos profissionais da educação em línguas pela reflexão sobre o processo de intervenção e de investigação. Esse projecto de desenvolvimento profissional de um grupo heterogéneo, em processo de auto e hetero-conhecimento, para a reconstrução de práticas de educação em línguas sente-se necessitar de ser continuado e a ele tem de ser dedicado tempo dos diferentes profissionais. As vozes dos participantes do projecto *Línguas e Educação* dão razão a Wenger, quando este coloca o tempo como a maior vantagem e o maior constrangimento de desenvolvimento deste tipo de comunidades, “*É muito “importante ouvir a voz da comunidade, mas é muito mais importante investir tempo na comunidade para que a sua [voz] faça a diferença”* (2008: 12).

Os dados aqui apresentados não nos permitem conhecer individualmente os sujeitos que construíram a CDP – dão-nos apenas uma visão global do que pensaram e disseram sobre esta experiência, por isso, esta é uma reflexão incompleta, a cruzar com outros textos desta publicação, e uma reflexão inacabada, a continuar na análise de outros dados deste projecto e/ou em outros projectos, em que os sujeitos na sua individualidade tenham mais voz e se comprometam mais, isto porque o importante é sabermos como cada um dos participantes desta CDP (ou de outras) foi e é capaz de tirar partido de experiências deste tipo para a transformação do seu quotidiano profissional.

Resta-nos desejar reinvestir o conhecimento entretanto construído como formadores, investigadores e professores na área da educação em línguas, em esquemas de trabalho, mais colaborativos, em que cada um reconheça facilmente o seu contributo. Por outras palavras, importa definir projectos de desenvolvimento profissional mais satisfatórios para todos, porque mais capazes de chegarem aos terrenos de prática dos quais todos somos responsáveis.

Representações acerca de colaboração numa comunidade de desenvolvimento profissional: um estudo das “vozes” dos participantes

Ana Sofia Pinho | CIDTFF/Universidade de Aveiro
Ana Raquel Simões | CIDTFF/Universidade de Aveiro

Resumo

Acreditando que a inovação educacional e a investigação podem ser desenvolvidas através da criação e sustentação de atmosferas colaborativas e da implementação de projectos baseados no comprometimento mútuo (Hargreaves, 1998; Lieberman, 2000), o projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* pretendeu estudar as dinâmicas de formação de uma comunidade de actores educativos diversificados (professores, formadores e investigadores).

Como muitos autores referem, as comunidades podem assumir-se como um contexto para troca de informação, comunicação de experiências, partilha de reflexões e de aprendizagens (Imbernón, 2007; Wenger, 1998). Neste âmbito, as representações que os membros da comunidade têm acerca do que é colaborar (incluindo as vantagens e os constrangimentos deste tipo de trabalho), assim como sobre os papéis desempenhados por cada indivíduo, parecem ser cruciais na forma como os sujeitos agem e se envolvem no trabalho colaborativo. O estudo apresentado neste texto tem como objectivo identificar as representações que os membros da comunidade evidenciam sobre colaboração, socorrendo-se para tal de uma análise de conteúdo das interações presentes nos fóruns de discussão (utilizando a Plataforma *Moodle*), das reflexões escritas dos professores e das transcrições das entrevistas finais feitas aos formadores/investigadores.

A apresentação dos resultados da análise será feita a dois níveis: (a) as representações dos participantes sobre colaboração; b) o contributo que professores e investigadores/formadores atribuem à colaboração para o seu desenvolvimento profissional na área da educação em línguas.

Palavras-chave: colaboração, comunidades, desenvolvimento profissional, representações.

Introdução

Procurando contribuir para a dimensão investigativa do projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*¹, o estudo aqui apresentado visa

¹ O projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação* (PTDC/CED/68813/2007; FCOMP-01-0124-FEDER-007106) desenvolveu-se na Universidade de Aveiro entre 2007-2010.

concorrer para a construção de conhecimento sobre comunidades de desenvolvimento profissional (CDP) em educação em línguas, alicerçadas na configuração de uma cultura de formação e colaboração entre diferentes actores educativos, em particular professores, formadores e investigadores.

Sustentado em perspectivas sócio-construtivistas, o estudo relatado tem como referencial a investigação sobre contextos de formação colaborativa, que tem vindo a evidenciar as potencialidades deste tipo de ambientes e dispositivos para o desenvolvimento profissional dos diferentes actores envolvidos (Canha & Alarcão, 2009; Pinho & Andrade, 2010; Simão *et al.*, 2009; Vieira, 2009b; Wenger, 1998). Neste contexto, estudos no âmbito das representações têm salientado igualmente a relevância dos quadros hermenêuticos individuais e colectivos no processo de construção de conhecimento educativo e da identidade profissional dos sujeitos (Andrade *et al.*, 2006; Sanches & Jacinto, 2004), o que nos leva a ponderar a expressividade destes mesmos universos interpretativos na (re)configuração dos discursos, das dinâmicas e das práticas inerentes ao trabalho colaborativo. Assim, é nosso pressuposto que no processo de construção de uma cultura social de aprendizagem, de natureza colaborativa, as representações dos membros da CDP acerca do que é colaborar, das vantagens e dos constrangimentos desse tipo de trabalho, assim como sobre os papéis a desempenhar por cada indivíduo nas dinâmicas colaborativas parecem ser cruciais na forma como os sujeitos agem, se envolvem no trabalho colaborativo e o ressignificam no âmbito quer do seu desenvolvimento profissional, quer da construção da própria comunidade (Hernández, 2007).

No contexto do projecto referenciado, em particular na sua dimensão formativa, as dinâmicas colaborativas foram sobretudo baseadas na comunicação presencial, tanto nas sessões de trabalho em pequeno grupo, como noutros encontros e reuniões gerais. Estes processos dialógicos foram ainda sustentados pelo recurso à plataforma *Moodle*, como forma de fomentar a comunicação, partilhar documentos e desenvolver algumas das tarefas em torno do projecto comum delineado. Destacam-se, em particular, os fóruns de discussão na prossecução do trabalho colaborativo, na construção e partilha de conhecimento acerca da educação em línguas, bem como no possível desenvolvimento de um sentido de pertença ao longo do tempo por parte dos membros da CDP (Wenger *et al.*, 2005). Com efeito, enquanto espaços de enunciação, os fóruns de discussão evidenciam-se como espaços privilegiados para a circulação, construção e reestruturação de pensamento e, nessa medida, contextos de revelação, partilha e reconfiguração de representações (cf. Melo-Pfeifer nesta mesma publicação).

Visando gizar o imaginário colectivo (Boyer, 1998) sobre colaboração que habitou o contexto do projecto *Línguas e Educação*, este estudo centra-se na análise dos fóruns de discussão de um dos grupos da CDP, assumindo-o como um caso representativo das práticas discursivas e transaccionais sobre colaboração. A investigação apresentada guia-se, deste modo, pelos seguintes objectivos: (i) identificar as representações dos membros da CDP (professores, formadores e investigadores)

em relação à colaboração e (ii) compreender o contributo atribuído pelos sujeitos às dinâmicas de trabalho colaborativo para o seu desenvolvimento profissional.

1. Enquadramento teórico

1.1. Desenvolvimento profissional colaborativo

Ao longo dos anos, tem-se intensificado a atenção dedicada às questões do desenvolvimento profissional tanto de professores como de investigadores e formadores, sobretudo quando equacionadas ao nível da formação de professores e da construção do conhecimento educacional e investigativo (Cochran-Smith *et al.*, 2008; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Guskey & Huberman, 1995; Vieira, 2005; número temático da *European Journal of Teacher Education*, 2008, 31/2). Este interesse tem-se manifestado particularmente no âmbito de espaços e dispositivos alicerçados numa formação colaborativa, que poderá ser entendida como

“um processo relacional e cognitivo, em que os sujeitos (professores, formadores e investigadores) congregam as suas identidades pessoais e profissionais e se mobilizam em torno de um comprometimento comum para com o seu desenvolvimento profissional, valorizando os benefícios mútuos deste processo e reconhecendo a diferenciação de papéis e funções na construção conjunta dos saberes profissionais e investigativos em educação em línguas” (Pinho & Andrade, 2010: 5).

O conceito de desenvolvimento profissional pauta-se, no entanto, por uma natureza polissémica, visível nas perspectivas e definições diversas que perpassam a literatura da especialidade, mas que se afiguram complementares do ponto de vista investigativo no que concerne à compreensão da complexidade que lhe é intrínseca (veja-se, a título exemplificativo, o número temático da revista *Education & Formation* – e-293, de 2010).

A este propósito, uma revisão realizada por Uwamayiya & Mukamurera (2005) dá-nos conta de duas linhas de pensamento centrais sobre desenvolvimento profissional: (i) uma perspectiva desenvolvimentista, ancorada numa visão cronológica que corresponde a uma estruturação de estádios ou a uma sucessão de etapas de desenvolvimento profissional. Embora, nesta perspectiva, se confira centralidade ao sujeito, ela parece escamotear o papel do meio e dos modelos organizacionais nesse processo; e (ii) uma perspectiva profissionalizante, segundo a qual o desenvolvimento profissional se entende como um processo de aprendizagem (de saberes docentes) através da investigação e da reflexão, atribuindo-se grande relevância à dimensão do contexto profissional (cf. igualmente Sylla & De Vos, 2010).

Se enfatizarmos, seguindo Marcelo (2009), a dimensão colectiva e relacional do desenvolvimento profissional, compreender-se-á a relevância atribuída aos espaços, às culturas e às práticas de colaboração, cada vez mais considerados como processos essenciais não só para a construção de conhecimento investigativo sobre a formação

de professores e a educação em línguas, mas também para o desenvolvimento profissional dos sujeitos (para a sua capacidade de dialogar com as mudanças sociais, de construir novos repertórios de teorias (e) práticas, de se transformar identitariamente, de intervir nos contextos, de desenvolver uma investigação com significado para sujeitos e contextos...). Como afirmam Estrela *et al.*,

“(...) o conjunto de interações e cooperação possíveis entre investigadores, formadores e professores, [serão] capazes de favorecer a investigação, a prática reflexiva, e a profissionalização interactiva e de estimular a sinergia das competências profissionais de todos os intervenientes” (2005: 139; cf. Hargreaves, 1998).

Valoriza-se, assim, a inovação educacional e a investigação desenvolvidas através da criação e sustentação de atmosferas colaborativas e da implementação de projectos baseados no comprometimento mútuo de diferentes actores (investigadores, formadores, professores) (Hargreaves, 1998; Lieberman, 2000), que propiciem a troca de informação, a comunicação de experiências, a partilha de reflexões e de aprendizagens (Imbernón, 2007; Wenger, 1998), logo a construção de outros cenários de educação em línguas e de novas teorizações ao nível da investigação educacional. Com efeito, à luz de recentes teorias sobre a construção de conhecimento (Illeris, 2009; Lave & Wenger, 1991), cada vez mais se defende que a(s) actividade(s) educativa e investigativa é/são potenciada(s) quando ocorrendo em ambientes democráticos, de colaboração, de argumentação, ao considerar-se que as relações interpessoais entre diversos actores concorrem para a construção de um *interdiscurso* ao nível do saber, fazer e pensar a (investigação em) educação em línguas (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Day, 1999).

É neste contexto que a construção de aproximações entre diferentes actores da investigação e educação em línguas, como foi o caso do projecto *Línguas e Educação*, não pode deixar de ser perspectivada à luz do pensamento sobre colaboração e do entendimento sobre a sua operacionalização por parte dos sujeitos envolvidos.

1.2. Representações sobre colaboração em espaços multidiscursivos

Considerar os espaços colaborativos na sua natureza multidiscursiva, porque habitados por diferentes actores (investigadores, formadores e professores), logo pela polissemia e polifonia (Bahktine, 1988), implica ter em linha de conta que estes espaços são igualmente lugares simbólicos (Vygotsky, 1985) em que práticas e discursos sobre colaboração não deixam de ser fruto de processos representacionais (de natureza individual e colectiva ou social), enquanto “fontes de legitimação dos critérios e acção” (Sanchez & Jacinto, 2004: 133).

Se entendidas na sua natureza afectiva, volitiva e avaliativa (Zembylas, 2003, 2004), no seio de “redes de significações, de intencionalidades, de concepções, crenças, valores e perspectivas que movem a pessoa ao longo do seu percurso profissional” (Sanchez & Jacinto, 2004: 133), as representações sobre colaboração in-

fluenciarão o modo como investigadores, formadores e professores interagem com e inter-reagem perante a realidade colaborativa, compreendem o processo colaborativo desenvolvido no âmbito da CDP, (re)configuram o percurso aí desenvolvido e os cenários de trabalho construídos. Como afirmam Tomaz *et al.*, a propósito de um estudo sobre representações,

“Os espaços de formação e investigação em Didáctica de Línguas, que se pretendem alicerçados em práticas e culturas de colaboração capazes de potenciar o desenvolvimento profissional de todos os implicados e a construção de uma educação em línguas com sentido para todos, não podem deixar de se preocupar com o pensamento de professores, formadores e investigadores, ou seja, com os seus quadros de referência, de natureza representacional, e o modo como estes interagem com, dão forma e potenciam novas aprendizagens e relações de trabalho” (2010: 7).

Deste modo, em processos de codesenvolvimento profissional (Uwamariya & Mukamurera, 2005), as representações podem tornar-se tanto facilitadores como obstáculos epistemológicos (Pérez Gómez, 1993), pois, como instrumentos cognitivos, apresentam-se como “...personal, meta-level, organizing concept[s] in that it embodies a person’s experience; finds expression in practice; and is the perspective from which new experience is taken” (Clandinin, 1986: 166). As representações desenham-se ainda como modelos praxeológicos ou orientações para a acção (Sanches & Jacinto, 2004), no fundo matrizes hermenêuticas que configuram os repertórios conceptuais e accionais sobre colaboração dos sujeitos, que congregam não só um conhecimento proposicional, declarativo sobre colaboração, mas também o conjunto de conhecimentos práticos, sobre a colaboração em acção.

Na linha de Abric (1994) e Moscovici (1961), podemos assim afirmar que as representações sobre colaboração poderão agir ao nível do entendimento dos sujeitos sobre a finalidade da própria situação colaborativa e das relações a construir em torno da tarefa a realizar, bem como ao nível das expectativas dos sujeitos perante a realidade colaborativa, assumindo um papel de filtragem de informações, interpretações e de prescrição de modos de ser e agir em situação, por exemplo no que se refere aos papéis a assumir, ao repertório partilhado a construir, à responsabilidade mútua a desenvolver... Assim sendo, é reconhecida uma função justificativa por parte das representações, fundamentadora da tomada de decisões e das práticas discursivas e profissionais dos sujeitos nas suas dinâmicas sociais.

Acresce dizer que, quando associadas a uma dimensão identitária e a auto/hetero/co-imagem dos sujeitos, as representações podem tornar-se, em contextos de desenvolvimento profissional colaborativo, possíveis factores de resistência a novas configurações pessoais e interaccionais e, nesse contexto, potenciais focos de conflitos (Bourdieu, 1982; Westheimer, 2008). Tomando as palavras de Zarate, “Les représentations sociales construisent les limites entre le groupe d’appartenance et les autres, définissent des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités” (1993: 30). No mesmo sentido, Dubar (1996) ou Pinho (2008), a propósito de iden-

tidade profissional, salientam que a disposição para a negociação e o grau de implicação ou de (não) participação no trabalho colaborativo interdepende de processos de (não-)identificação e pertença ao grupo, preponderantes para a autoria do conhecimento e para o que Wenger (1998: 190) apelida de ecologia social da identidade.

Assim, no seio do presente estudo, responder ao repto de construir conhecimento investigativo sobre comunidades de desenvolvimento profissional em educação em línguas passará necessariamente por estudar o imaginário colectivo (Boyer, 1998) sobre colaboração, em particular as representações partilhadas sobre colaboração manifestadas no discurso de professores, formadores e investigadores. Referimo-nos, em suma, a um imaginário dialógico, porque (re)construído nas trocas e na “colaboração dialógica dos sujeitos” (Melo, 2006: 177), onde se mobilizam, constroem e des/reconstroem representações.

2. O estudo

2.1. Contextualização e detalhes metodológicos

Com o objectivo de criar uma comunidade de desenvolvimento profissional na área de Educação em Línguas, foi implementado o projecto *Línguas e educação: construir e partilhar informação* (2008-2011), que envolveu diferentes actores educativos (investigadores, formadores de professores e professores). O projecto tinha como principais tarefas (i) desenhar e implementar um Programa de Formação Contínua de Professores enquanto contexto potencial de construção de uma comunidade de desenvolvimento profissional colaborativo, envolvendo as dimensões de formação, investigação e intervenção; e (ii) estudar as dinâmicas de constituição e desenvolvimento da comunidade, assim como as trajetórias de desenvolvimento profissional dos membros que constituíam a comunidade durante um ano lectivo completo.

No contexto do projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar formação*, na sua segunda fase de desenvolvimento, foram propostas aos professores dos Ensinos Básico e Secundário, 3 Oficinas de formação a decorrer durante todo o ano lectivo, sendo uma sobre o ensino da leitura, outra sobre o ensino da escrita e outra sobre a sensibilização à diversidade linguística e a educação plurilingue, temáticas cuja importância foi já explicitada noutros estudos (Andrade *et al.*, 2008; Andrade & Pinho, 2009). Cada oficina de formação deu origem a quatro grupos de trabalho (GT), como figura na tabela:

Oficina	Sigla	Nome do GT (Grupo de Trabalho)
Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?	GTA	Sensibilização e educação plurilingue e intercultural
Colaborar em práticas de ensino da leitura: que possibilidades de desenvolvimento profissional?	GTB	Ensino de competências de leitura
Colaborar em práticas de ensino de competências de escrita: que possibilidades de desenvolvimento profissional? ²	GTC1	Ensino de competências de escrita
	GTC2	Ensino de competências de escrita

Tabela 1 – Designação das Oficinas de Formação e dos GT

O programa de formação desenvolveu-se entre Outubro de 2008 e Julho de 2009, em 7 sessões plenárias com espaços para trabalho em grupos mais pequenos. Ao longo das sessões plenárias, foram realizadas conferências versando temas como colaboração, desenvolvimento profissional, investigação-acção e as temáticas das próprias oficinas – ensino da leitura e da escrita e educação plurilingue.

Na oficina de formação analisada neste texto, realizaram-se as seguintes actividades: caracterização do grupo de trabalho (motivações e expectativas dos participantes), definição de um plano de trabalho conjunto com identificação de tarefas individuais e de grupo, para construção de conhecimento sobre a temática a trabalhar em pequeno-grupo; reflexão sobre práticas de acção educativa e de investigação apresentadas pelos sujeitos que as viveram/construíram; redefinição do plano inicial de trabalho com indicação de propostas de intervenção para a sala de aula ou para a escola, acompanhadas de uma definição de dados a recolher e da construção de instrumentos previstos para tal; intervenção em situação educativa com recolha e tratamento de dados.

Ao longo deste processo, os formandos realizaram portefólios com uma componente individual (caracterizações pessoais, três reflexões escritas e fichas de leitura) e uma componente de grupo (relatório de desenvolvimento do projecto, assim como planificações e materiais didácticos). Os participantes responderam ainda a questionários de caracterização e a questionários de avaliação do trabalho desenvolvido em cada uma das sessões plenárias (ver, a este propósito, Andrade & Espinha, nesta publicação).

² O elevado número de inscritos nesta oficina levou à criação de dois grupos de trabalho: GTC1 e GTC2.

Foi também criado um espaço na plataforma *Moodle* (<http://cc-crie.dte.ua.pt/moodle/>) para comunicação entre todos os participantes (formadores e formandos) e apoio à construção da comunidade.

No âmbito deste texto, analisaremos apenas o grupo de formandas que participou na oficina *Colaborar em práticas de ensino de competências de escrita: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* – GTC2. Nesta oficina, como podemos ler na brochura do projecto, pretendia-se

“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” (Andrade *et al.*, 2008).

O GTC2 teve como participantes 18 formandos e 4 formadores/investigadores, tendo sido constituídos 5 sub-grupos de trabalho que desenvolveram, em contexto escolar, projectos didácticos sobre o tema comum “texto argumentativo”, seguindo a metodologia de investigação-ação, de que resultaram cinco posters e cinco resumos relativos àqueles mesmos projectos.

Para identificar as representações que os membros do GTC2 evidenciam sobre colaboração, utilizaremos, neste texto, como *corpora* de análise, não só as interações/intervenções dos participantes do GTC2 nos 18 subfóruns, como também as reflexões narrativas (segunda e terceira) dos professores (num total de 30) e a transcrição das entrevistas finais aos formadores/investigadores (num total de 15). O *corpus* foi sujeito a uma análise indiciária, seguindo uma análise de conteúdo de índole interpretativa (Bardin 2000; Ginzburg 1990). Neste sentido, não descuramos as palavras de Billiez & Millet, que alertam para a importância deste estudo contemplar “les dires” e “les faires” sobre colaboração, numa dupla acepção: “celle des observations indirectes qui passent par les ‘dires’ des sujets (l’entretien et questionnaire) et celle des observations directes et participantes où le mode d’accès aux ‘fares’ n’est pas uniquement médiatisé par des discours suscités sur des thèmes liés à la recherche” (2001 : 31).

O principal critério que nos levou a seleccionar este GT, de entre os quatro que se formaram, relaciona-se com o facto de ser este o que teve uma maior diversidade de (sub)fóruns no âmbito da plataforma *Moodle* e o que apresentou um maior número de intervenções, num total de 533, quando comparado com os outros: GTA com 136 intervenções; GTC1 com 88; GTB com 52 intervenções.

Títulos dos fóruns	
1	Fórum do Grupo Escrita B : notícias gerais e anúncios
2	Quem somos nós? – caracterização do grupo (esquemas da Plenária 1; caracterizações pessoais/profissionais e questões direccionadas para práticas investigativas pessoais e interesses investigativos)
3	Planos de trabalho: apresentação dos planos de trabalho a serem desenvolvidos colaborativamente
4	Diários de Bordo: partilha de práticas didácticas de ensino da escrita “que deram que pensar”: leitura e comentário dos excertos
5	Textos “Food for thought”: partilha e indicação de textos (pelos investigadores/formadores) – aprofundamento de conhecimento
6 e 7	1.ª e 2.ª Reflexões: partilha das reflexões livres e guiadas
8	Recensão Crítica de Artigo(s) / Livros: sínteses, reflexões, esquemas, fichas de leitura, análises críticas
9	Princípios orientadores: dos planos de trabalho desenvolvidos
10	Estrutura de investigação: apresentação da estrutura do dispositivo de investigação utilizado
11	Um exemplo de plano de intervenção: selecção de um plano de intervenção paradigmático do trabalho realizado na Oficina
12	Análise de versões iniciais e grelhas de análise: partilha/indicação dos principais resultados obtidos a partir da análise dos textos iniciais dos alunos
13 e 14	Materiais de LP (Língua Portuguesa) e LE (Língua Estrangeira): sugestão de materiais paradigmáticos a apresentar na Plenária
15	Análise de versões finais: partilha/indicação dos principais resultados a partir das produções finais dos alunos (evoluções?...))
16	Reacções dos alunos e professores: partilha de reacções dos alunos (sobre intervenções didácticas) e professores (trabalho desenvolvido)
17	Balanco da Oficina: partilha/reflexão sobre mais-valias e constrangimentos da CDP e sugestões trabalho futuro
18	Resumos para Brochura e Posters: envio de resumos e posters para obtenção de comentários, sugestões...

Tabela 2 – Títulos dos fóruns do GTC2

De seguida, apresentaremos os resultados da análise, divididos em duas subsecções: (i) representações dos participantes acerca do que é colaboração e (ii) o contributo que professores e investigadores/formadores atribuem à colaboração para o seu desenvolvimento profissional na área da educação em línguas (veja-se, Martins & Mesquita, nesta publicação, sobre outro estudo de caso).

2.2. Resultados – a leitura das “vozes” dos participantes

2.2.1. Representações sobre colaboração

No âmbito da análise que fizemos das “vozes” dos participantes, quer nos 18 fóruns de discussão (ilustrativos das dinâmicas próprias do GT em estudo), quer nas suas reflexões escritas e nas entrevistas, foi-nos possível constatar, em primeiro lugar, que a utilização do termo “colaboração” foi uma constaste em todo o processo.

Nas palavras de um dos entrevistados: “*a[s] palavra[s] colaboração colaborativo (...) foram muito utilizadas ao longo do projecto (...) eu não tenho é a certeza se elas querem dizer a mesma coisa para toda a gente*”; “*nós falamos das coisas como se elas fossem conceitos tácitos e entendimentos tácitos e não são*” (E1#24 e 70³).

Relativamente às representações sobre colaboração, podemos referir desde já que parece existir um entendimento consensual à partida sobre o que significa colaboração, não havendo indícios de discussão sobre o que é colaborar (quer online, quer nas reflexões). Verifica-se ainda a existência de um repertório linguístico partilhado (Vaughn, 2007; Wenger, 1998) sobre colaboração, que surge como sinónimo de: diálogo, cooperação, partilha, troca de ideias/experiências, entreajuda, debate, análise da prática... Uma das professoras utiliza mesmo as palavras de um autor para reforçar a sua visão sobre colaboração:

“Sou totalmente pela partilha e pela cooperação, pela “união que faz a força”. A comprová-lo cito um exemplo que me serve de divisa: [...] O único progresso que existe é o progresso da entreajuda e da complementaridade. A única mudança é a mudança de perspectiva. (Anthony de Mello, Verdades de um minuto, Paulinas).” (F1, P20, 04.11.2008).

Ao analisarmos as “vozes” dos fóruns e das reflexões, os participantes parecem entender colaboração segundo diferentes ângulos: (i) como processo, levado a cabo no âmbito do trabalho em que estão envolvidos [...*desenvolver comunidades de desenvolvimento profissional onde os envolvidos desenvolvessem de forma colaborativa investigação para mim isto é um processo*” (E2 #28)] ou (ii) como atitude, na forma como agem e interagem com os outros [*“O espírito colaborativo fez-nos procurar textos mentores para todas, concertar estratégias, comentar os materiais, apreciar as produções textuais dos alunos, atender a vários gritos de socorro por mail”* (R3_P15)].

Assim, as representações sobre colaboração remetem para o facto de esta implicar a construção de relações interpessoais, de natureza emocional e afectiva, de disponibilidade para o Outro

[“... tem que assentar nas relações que as pessoas vão estabelecendo umas com as outras (...) no identificarem-se (...) e para isso as pessoas têm que (...) ter tempo para (<2) se conhecer para começar a criar esse laços (...) ultrapassam essa dimensão profissional porque tem que haver também uma dimensão emocional e afectiva” (E2#28)],

assentando na ideia da existência de pessoas com interesses comuns e repertórios de conhecimento diferenciados: “*...grupo de pessoas com interesses comuns sobre*

³ A partir daqui, as “vozes” dos locutores aparecerão com as seguintes designações:

Entrevista = Entrevistado (E+ número atribuído ao locutor) e # número da entrada transcrita, por ex. E1#24

Reflexão = (R + 1, 2 ou 3, no caso de ser a 1ª, 2ª ou 3ª reflexão)_P(professor) número atribuído ao locutor, por ex. R2_P3

Fórum = F+ número do fórum, P número do participante o e data da entrada, por ex: F1_P3_02.11.2009

determinado assunto e com todo um repertório de conhecimentos e práticas a partilhar” (R2_P17).

A existência desta partilha de interesses fortalece ainda o sentimento de pertença e a ideia de existir uma visão comum, bastante importante para os membros de uma comunidade, como alguns autores salientam (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

A colaboração implica ainda, nas palavras dos participantes, uma gestão de horários e agendas num *continuum* temporal, aspectos já identificados no estudo de Andrade, Pinho & Melo-Pfeifer (2009) e reforçados pelo estudo de Andrade & Espinha nesta publicação:

“...implicou que as vidas privadas de cada uma de nós tivessem que ser ajustadas, de forma a criar um espaço de tempo comum onde pudéssemos discutir, organizar, produzir, reformular e enviar os materiais para a plataforma” (R2_P22);

“Dado o tempo que a colaboração exige para se começar ahm a constituir como de facto uma colaboração entre várias pessoas que muitas vezes não se conhecem (<2) exigiria um outro ano” (E3#38).

Desta forma, salienta-se o esforço e reestruturação de modos de ser que a colaboração pode potenciar, onde se operam mudanças nas atitudes e aspectos de ser e de personalidade:

“Não sou de maneira nenhuma resistente à mudança, antes pelo contrário, e por isso vou tentar ser mais receptiva a uma colaboração efectiva, a começar pela escola onde me encontro a leccionar.” (R2_P12). Uma das formadoras/investigadoras afirma que o trabalho colaborativo lhe permitiu perceber *“como conciliar diferentes pontos de vista como aceitar como (...) lidar com pessoas que trabalham na escola o dia todo e que depois até se esforçam para estar aqui (...) porque às vezes consigo ser muito assertiva (...)”* (E4#22).

No âmbito do trabalho desenvolvido, as participantes parecem ter ganho uma crescente consciencialização de que colaborar implica diferentes estatutos, papéis e níveis de colaboração, sendo mesmo capazes de referir diferentes tipos de papéis desempenhados. Assim, mencionam aspectos que remetem para uma liderança partilhada, onde existe uma complementaridade e rotação de papéis em função do trabalho a concretizar e na tomada de decisões. Na opinião de uma das professoras *“houve complementaridade no grupo, tendo a liderança rodado entre nós, de acordo com os aspectos que estávamos a abordar em determinados momentos e consoante o trabalho que a nossa profissão nos exige”* (R2_P11) e uma das formadoras refere esta coexistência de papéis para si própria: *“eu não fui formadora eu não fui ahm professora eu não fui investigadora. Eu fui um pouco de tudo”* (E5#66). Por outro lado, aparecem também ideias que remetem para uma liderança hierarquizada, em que alguns indivíduos assumiram uma maior *“responsabilização na condução do projecto nas pessoas que estavam na Universidade do que as pessoas que estavam*

na escola” (E1#26). Parece ainda existir uma clara (auto/hetero)atribuição de papéis no âmbito do processo de formação colaborativa, de acordo com o papel de formando e o de formador/investigador:

“Olhando agora, vejo que todos nos apoiámos no saber das investigadoras, num saber em que confiávamos para dar passos mais seguros, o que não sujeitou, em momento algum, os espaços de concepção e de actuação que eram nossos e eram inteiramente respeitados. Tratou-se, aqui, de verdadeira colaboração” (R3_P15).

Ao analisarmos em pormenor os fóruns, nomeadamente em momentos de tarefas concretas (como a escrita do resumos, a concepção dos posters, os *feedbacks* ao trabalho desenvolvido em aula), podemos notar a perpetuação de papéis de maior controlo por parte das formadoras, uma realidade aparentemente apoiada nas próprias expectativas que as formandas têm em relação ao desempenho e funções das mesmas, conclusão já salientada em Andrade, Pinho & Melo-Pfeifer (2009). Uma das formadoras remete, por exemplo, essa ajuda para o apoio/orientação de ordem mais teórica: *“Eu acho que o meu papel mais de formadora foi mais no sentido de as orientar ahm teoricamente... (<2) E depois claro na análise dos dados na recolha dos dados [...] Acho que as orientei mais no sentido de elas próprias descobrirem (<2) o caminho”* (E4#30).

Para concluir, importa ainda referir que a colaboração é entendida como um espaço de construção de confiança e de maior segurança para a inovação educacional.

2.2.2. Contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional

Quanto ao valor atribuído pelos participantes ao trabalho colaborativo, ou seja, às vantagens da colaboração identificadas pelos sujeitos, podemos constatar que essa valorização aparece sobretudo associada (i) à importância da colaboração na articulação entre contextos diversificados e (ii) ao desenvolvimento profissional.

Relativamente à valorização de contextos diversificados, os participantes ora se referem à importância da colaboração na escola, quer entre professores, quer entre professores e alunos [*“Para tal, é necessário implementar nas escolas uma cultura de supervisão colaborativa”* (R2_P20)], ora mencionam a importância da colaboração a nível interinstitucional, nomeadamente entre as escolas e a universidade:

“Penso que se torna necessário e urgente que as escolas e a universidade estreitem laços e unam esforços, criando protocolos e parcerias (...), facilitando o acesso à formação e fornecendo dados sobre o que já é ou está a ser feito na área das Didácticas. Só assim será possível inovar, introduzindo alterações no sistema educativo, nas mentalidades e nas práticas pedagógicas dos professores” (R3_P17).

Aliás, uma das formadoras afirma que se tivesse de identificar um dos aspectos mais importantes do trabalho desenvolvido durante todo o ano: *“acentuava o lado da colaboração ou seja do interesse em estreitar as relações entre a universidade e ahm as escolas”* (E6#2).

No que diz respeito à relação entre colaboração e desenvolvimento profissional, os sujeitos destacam o valor da colaboração ao nível de:

- (i) auto-conhecimento (representação do *eu* profissional; processos de auto-confrontação);
- (ii) aprofundamento do conhecimento teórico (sobre o objecto “escrita”);
- (iii) potenciação do repertório e saber-fazer didácticos (também num sentido partilhado), dado que os participantes, numa lógica de trabalho colaborativo, tinham uma mesma finalidade, neste caso melhorar as práticas de educação linguística, reflectindo sobre o que é feito em educação em línguas (Canha & Alarcão, 2005a; Harpaz, 2005; Formosinho e Machado, 2008; Wenger, 2008; veja-se o trabalho pioneiro em Portugal do GT-PA, *in* Vieira, 2009b);
- (iv) desenvolvimento de capacidades interpessoais (escutar os outros) e de (auto) relativização;
- (v) espaço de reflexividade e criticidade (sobre a profissão, o ensino/aprendizagem e a complexidade do objecto de E/A, as práticas), assumindo-se que a formação é tanto mais conseguida quanto mais potenciadora da capacidade reflexiva do sujeito (Alarcão, 1991; 2001a e b; Vieira, 2009a);
- (vi) aprendizagem sobre como saber estar com a diversidade (de pessoas, métodos, perspectivas...);
- (vii) consciencialização da importância de mudar o pensamento para alterar as práticas (construção de outros quadros conceptuais);
- (viii) aprendizagem acerca de como colaborar e como trabalhar em conjunto (capacidades de colaboração);
- (ix) competências de investigação e de supervisão, e
- (x) desenvolvimento do conhecimento sobre modos de trabalhar a formação de professores (reequacionamento da relação formador/formando).

Para concluir, nas palavras da coordenadora do *Línguas e Educação*,

“[Cada um dos participantes] percebeu que essa colaboração implica um envolvimento de ambas as partes e acho que isso é desenvolver-nos profissionalmente porque acho que permitiu perceber como é que eu sou melhor profissional e esse ser melhor profissional implica obrigatoriamente uma melhor colaboração nesta área colaboração com os pares com os investigadores colaboração com os professores ahm aprender a trabalhar com diferentes pessoas e olhar para os objectos como a educação em línguas de outra forma” (E3#155).

Apontamentos conclusivos

Face aos resultados da análise realizada, nesta última parte procuramos retirar ilações ao nível: (i) da investigação, da construção de conhecimento sobre as dinâmicas de uma CDP, nomeadamente no que se refere à operacionalização da

colaboração por referência às representações enunciadas pelos sujeitos, e (ii) da formação de professores.

Se tivermos como referência a trajectória específica do GT analisado, concluímos que, muito embora as representações sobre colaboração sejam marcadamente tácitas, estas parecem pautar-se, na generalidade das vozes de professores, formadores e investigadores, por uma natureza positiva, que se traduz num “querer colaborar”. Com efeito, esta dimensão volitiva surge bastante acentuada no discurso dos sujeitos, espelhada na vontade e na motivação intrínseca explicitadas relativamente ao abandono do isolamento profissional, ao envolvimento no trabalho colaborativo e à experimentação de uma outra cultura de trabalho e de formação.

Somos de crer que o entendimento partilhado e subentendido sobre colaboração como uma vantagem para todos os implicados terá sido uma alavanca fundamental para os processos de co-formação, co-construção de sentido e de objectos do conhecimento em educação em línguas partilhados (Savoie-Zajc, 2007 *in* Tavignot & Buhot, 2010: 39). Assim, estas representações não se mostraram um obstáculo para a formulação de outros modos de construir conhecimento didáctico, investigativo e formativo em educação em línguas. Com efeito, o imaginário colectivo sobre colaboração – o repertório discursivo partilhado sobre colaboração, o alinhamento dos membros relativamente às vantagens e às finalidades da colaboração (reflexão sobre a prática, melhoria das práticas de ensino e das aprendizagens dos alunos, desenvolvimento do conhecimento didáctico sobre escrita) – parece ter concorrido para o compromisso e empenho na definição e prossecução das finalidades e dos objectivos deste GT.

Como refere Hernández (2007), o processo de reciprocidade positiva constitui-se como um requisito para a construção de uma cultura de colaboração e para o sentimento (aparentemente) generalizado da existência de autêntica colaboração, como se percebe na voz de alguns dos membros do GT. Parece-nos, assim, ser possível afirmar que o alinhamento ao nível do imaginário colectivo sobre colaboração terá concorrido para que o grupo se implicasse progressivamente no diálogo sobre o projecto a construir e as práticas de ensino de escrita desenvolvidas, na observação e no *feedback* sobre o trabalho realizado (planificação, investigação e avaliação conjunta do trabalho realizado), entre outros aspectos.

Em suma, as representações sobre colaboração tornaram-se determinantes na forma como esta foi operacionalizada, em particular no seio das relações (inter) pessoais, na medida em que parecem ter fomentado as dinâmicas de identificação e de implicação mútua dos membros do GT (por exemplo, na vontade em conciliar prioridades e encontrar espaço/tempo comum de trabalho) (Wenger, 1998), bem como os papéis assumidos no decurso da Oficina de Formação.

A este propósito, consideramos pertinente cogitar sobre a possibilidade de a auto-/hetero-/co-atribuição dos papéis desempenhados pelos membros do GT derivar de

culturas de pensamento e de acção instituídas. Não obstante alguns dos membros do GT considerarem que os papéis desempenhados tenham variado ao longo do tempo, em função das tarefas a realizar e dos contributos pessoais a dar, parece-nos não ser possível escamotear o facto de que a constituição da CDP assentou num dispositivo de formação que poderá ter despoletado a atribuição dos papéis de formador e formando segundo lógicas mais dominantes na formação e na aproximação entre os diversos actores (investigador = formador e avaliador; professor = formando) (cf. problematização semelhante em Melo-Pfeifer, nesta publicação). Como refere um dos entrevistados,

Mas se por um lado eu penso que aquilo que seria uma relação de natureza colaborativa se calhar não aconteceu muito ou não aconteceu muito de uma forma muito alargada para todos os casos acho que houve um grande produto final que é aquele que nós esperávamos idealmente que acontecesse numa relação colaborativa e aconteceu em volume e mais cedo do que aquilo que podia ser esperado. Portanto as expectativas como lhe digo oscilam aqui (E1 #44).

A problematização presente nas palavras do investigador aponta para a necessidade de se realizar um estudo mais detalhado a este propósito, pois, como explicitam Day (1999) e Hernández (2007), o trabalho colaborativo pode ser analisado segundo diversos critérios, na medida em que se considera a existência de diferentes formas de colaborar ou tipos de colaboração (num *continuum* que engloba termos como colegialidade, cooperação, colaboração...), nomeadamente se tivermos por referência as próprias características dos grupos.

Embora estudos sobre comunidades e culturas de colaboração destaquem a importância dos seus membros desenvolverem uma visão partilhada e metas comuns, orientadoras da acção colaborativa (Hernández, 2007; Wenger, 1998), parece-nos igualmente relevante, de um ponto de vista investigativo, problematizar esta consensualidade ao nível das representações sobre colaboração. Se, no caso do GT analisado, aqui tomado como caso representativo da realidade do projecto “Línguas e Educação”, a visão consensual sobre colaboração não se mostrou um entrave às dinâmicas a construir, quais os possíveis constrangimentos quando tal não acontece? Como e em que momentos se deverá negociar essa visão partilhada? Esta parece ser uma preocupação partilhada por Westheimer, ao considerar indispensável que a investigação sobre colaboração no âmbito de comunidades se debruce sobre “the mystery of how communities succeed and fail to manage conflict and how they ensure full participation of members with a diversity of backgrounds and interests” (2008: 774). Nesta linha de pensamento, a conciliação da diversidade de pensamentos sobre colaboração, no sentido da construção de um imaginário colectivo mais propício ao desenvolvimento de um projecto comum, pode constituir o início da própria colaboração (Hernández, 2007: 23).

Para finalizar, do ponto de vista da formação de professores, o estudo efectuado

leva-nos a reiterar a importância de se continuarem a construir processos, dinâmicas e dispositivos de formação (inicial, contínua e pós-graduada) que contemplem o trabalho colaborativo e os repertórios conceptuais e accionais sobre colaboração, de modo a:

- co-construir conhecimento sobre educação em línguas e sobre outros modos e possibilidades de (se) formar;
- potenciar o desenvolvimento e o (re)conhecimento das trajectórias individuais e colectivas dos diferentes actores (professores, formadores e investigadores), potenciando os vínculos afectivos, relacionais e profissionais;
- promover uma formação de natureza mais intercontextual e mais ecológica no desenvolvimento profissional;
- abrir espaço ao questionamento de culturas de trabalho instituídas (nas escolas, nas universidades, no pensamento e na acção de professores, formadores e investigadores);
- desenvolver uma formação mais capaz de articular investigação e ensino e de promover a transformação social;
- perceber o valor deste tipo de formação e trabalho colaborativos para os sujeitos e para as instituições de ensino e formação.

Marcas discursivas de co-construção do conhecimento: um estudo dos fóruns de discussão de uma comunidade de desenvolvimento profissional ¹

Sílvia Melo-Pfeifer | CIDTFF/Universidade de Aveiro; Université Stendhal Grenoble 3, LIDILEM

Resumo

O nosso estudo afilia-se numa perspectiva socio-constructivista do conhecimento e num entendimento praxiológico da interacção, de forma a compreender como se co-constrói o conhecimento em comunidades virtuais, mediadas pela comunicação electrónica. De um ponto de vista empírico, estudamos o estabelecimento de tópicos discursivos e a sua negociação num fórum de discussão, de uma comunidade que designámos como “*blended community* multi-orientada”. A nossa análise permite observar: i) uma distribuição desequilibrada da palavra e das acções em relação a formadores e formandos; ii) um recurso estratégico ao interdiscurso; e iii) uma ausência de conflitos nestes fóruns de discussão. Essas três observações estarão na origem de um conjunto de conclusões acerca da co-construção de conhecimento no contexto estudado e da sugestão de perspectivas de desenvolvimentos futuros, em termos de investigação.

Palavras-chave: co-construção, comunidade de desenvolvimento profissional, socio-constructivismo.

Introdução

O conceito de “comunidade de desenvolvimento profissional” (Wood, 2007) tem ganho destaque na investigação acerca das dinâmicas de formação, devido, por um lado, ao reconhecimento da centralidade da interacção e da negociação no processo de desenvolvimento profissional (Andrade & Pinho, 2009; Canha & Alarcão, 2009) e, por outro, à atenção dada às plataformas de formação e, conseqüentemente, à forma como o conhecimento nelas circula e se co-constrói (Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2010a). Neste sentido, o estudo acerca de comunidades de desenvolvimento profissional (CDP) assenta num paradigma epistemológico de natureza socio-constructivista, em que a tónica é colocada na interacção entre os participantes (formadores e formandos) na co-construção dos saberes e das competências (Jonnaert, 2002).

¹ Este texto retoma e desenvolve alguns dos aspectos apresentados em Andrade, Pinho & Melo-Pfeifer (2009). Agradecemos à Ana Luísa Oliveira pela revisão de uma versão preliminar deste trabalho, assim como os comentários e sugestões que nos ajudaram a compreender as observações de que aqui damos conta.

No caso de comunidades de desenvolvimento profissional *on-line*, “a virtualidade pressupõe um conjunto de diferenças ligadas à especificidade das novas formas de mediação e de interacção” (Rodríguez Illeras, 2007: 119). Esta importância atribuída à interacção resulta ainda, neste contexto, do facto de se tratarem de comunidades “radicalmente discursivas”, isto é, de comunidades em que a interacção é, simultaneamente, instrumento de comunicação e de trabalho, contexto e condição de existência e manutenção da comunidade.

É com base nestes pressupostos que apresentaremos, num primeiro momento, uma visão praxeológica do discurso e da linguagem, de forma a compreender a co-construção do conhecimento em comunidades *on-line*. Num segundo momento, cruzando elementos da análise do discurso e da análise interaccional, analisaremos as marcas discursivas de co-construção do conhecimento numa comunidade daquele tipo (nomeadamente de “reprise” do discurso dos outros participantes), cujas actividades se desenvolvem parcialmente numa plataforma de aprendizagem/formação, em fóruns de discussão.

1. Uma visão praxeológica do discurso e da linguagem: uma porta para compreender a co-construção do conhecimento em comunidades *on-line*

As comunidades, profissionais ou de aprendizagem (Charalambos, Michalinos & Chamberlain, 2004; Dias, 2008; Lave & Wenger, 1991; Rodríguez Illera, 2007; Wenger, 1998), têm ganho fôlego e dinâmica crescentes com o uso de recursos Web 2.0, que permitem a colaboração discursiva electrónica em plataformas *on-line* (devido ao recurso a tecnologias de interacção, edição e partilha, de acordo com Dias, 2008) e se tornam parte integrante das culturas de trabalho naqueles ambientes formativos. De acordo com Charalambos, Michalinos e Chamberlain, uma comunidade assenta em dois princípios interdependentes: a co-operação e a co-responsabilidade, por um lado, e a criação de laços gregários, por outro.

“The idea of community rests upon two sets of values: on the one hand, the idea that co-operation and shared responsibility provide the best context for effectiveness in accomplishing some goals and, on the other hand, that close ties of affiliation are beneficial and supportive for the living of a good life (Burbules, 2000). This implies that learning within a community is a social process. As such, being part of a community involves building connections among what is being learned and what is important to the participants and creating relations among participants with similar goals. Thus, the existence of a learning community is bounded by a set of conditions and practices that give rise to it, such as the media used, forms of communication, social and learning practices, political values and commitments and the design of learning environments” (2004: 136).

À luz desta definição e quando nos referimos a comunidades *on-line*, as práticas discursivas electrónicas, enquadram e (re)criam as culturas de trabalho e os afectos, ao mesmo tempo que se constituem como contextos e instrumentos que moldam

o próprio desenvolvimento profissional. Neste sentido, retomamos Brassac (2006) para quem as tecnologias existentes naquelas plataformas e os seus instrumentos de comunicação são simultaneamente “sources” e “ressources” de pensamento e de acção. A este respeito, L. Mondada esclarece que

“la cognition n’est pas uniquement distribuée parmi les acteurs sociaux, elle est aussi distribuée parmi les artefacts qu’ils mobilisent dans leur travail, que ce soit des ordinateurs ou d’autres technologies. Les technologies en effet jouent un rôle constitutif dans l’articulation et l’émergence des intelligences collectives, en étant des ressources qui à la fois rendent possibles et contraignantes des modalités de collaboration et de partage du travail” (2002 : 4).

Nestes ambientes colaborativos *on-line*, os participantes agem, de facto, através das palavras: construção e apresentação de uma identidade discursiva e profissional; co-construção da identidade da comunidade; socialização entre os membros; gestão das faces e da “place interactionnelle” (Goffman, 1973; Kerbrat-Orecchioni: 1996); negociação, definição e execução de tarefas; organização e coordenação das acções dos membros; planificação e escrita de documentos colaborativos, entre tantos outros (Mercer, 2000; Melo-Pfeifer, 2009 e 2010; Mondada, 2005; Wenger, 1998). À luz desta perspectiva, o discurso deve ser entendido enquanto praxis *orientada para e ancorada na* articulação entre o “dizer” e o “fazer” (Brassac, 2004; Kerbrat-Orecchioni, 2004). Segundo L. Mondada (2004), esta compreensão origina, do ponto de vista teórico e investigativo, uma concepção do discurso e da acção como situados, contextualizados, encarnados e colectivizados, só adquirindo a sua verdadeira significação na teia de acções e reacções sociais. Assim sendo, esta perspectiva teórica e empírica convida-nos “à dépasser une conception de l’action individuelle pour se pencher sur l’action sociale, collective, où l’acteur interagit et se coordonne avec d’autres, que ce soit en co-présence et en temps réel ou à distance et de manière différée” (Mondada, 2004 : 270).

Neste sentido, a análise de comunidades *on-line* – radicalmente discursivas, como referimos, em que a parte discursiva do trabalho adquire toda a relevância – deve tomar as interacções verbais como parte integrante do seu estudo, definição e caracterização. Ou, nas palavras de Brassac, deve adoptar uma perspectiva praxeológica:

“Production cognitive conjointe, la construction de significations qui trame l’interaction entre sujets humains est une dynamique de modelage de formes langagières, corporelles et artefactuelles. Écrire ceci revient à défendre une approche constructiviste (*versus* cognitiviste) de la cognition et, plus généralement, de l’action humaine” (2004: 251-252).

É neste sentido que uma comunidade colaborativa (e isto será mesmo uma redundância para servir propósitos de retórica!) *on-line* se pode designar como “comunidade discursiva”, que co-constrói e partilha uma afiliação cognitiva, afectiva e volitiva, através da construção de uma história discursiva. Esta história discursiva é constituída por uma trama de discursos e de interdiscursos (embora possamos dizer que todos os discursos são interdiscursos, à luz da perspectiva dialógica de Bakhtine), de

discursos interiores e exteriores à comunidade (embora a partilha desses discursos se torne uma forma de os interiorizar e de lhes dar um lugar na história discursiva). Neste sentido, “in on-line environments, sharing a linguistic and discursive common ground seems a key element for affiliation and cohesion construction and, thus, the ‘knowing in action’” (Amin & Roberts, 2008 *apud* Andrade, Pinho & Melo-Pfeifer, 2009).

Assim, a análise da interação electrónica no seio de uma comunidade profissional *on-line*, na dupla vertente de contexto e condição de desenvolvimento das culturas de trabalho e das histórias discursivas, torna-se imprescindível para compreender a emergência, a co-construção e a negociação de atitudes, conhecimentos e comportamentos da comunidade. Isto porque “the way they [technologies] are utilized by small groups to communicate, make choices, and formulate a group decision affects how those groups will take action and put into effect what they are planning” (Brassac, 2006).

Esta compreensão da interação e da acção estão, portanto, intimamente ligadas a uma visão praxeológica do discurso e da linguagem, a que antes aludimos, no sentido em que permite a compreensão das dinâmicas que presidem à co-construção situada dos conhecimentos, num contexto que é instável e permanentemente reconfigurado pela acção dos membros da comunidade. Esta visão praxeológica do discurso, ancorada nos “workplace studies”² (Mondada, 2008), permite, por um lado, analisar as dinâmicas de trabalho da comunidade ou, nas palavras de L. Mondada, “de suivre les trajectoires d’action dans leur détail” (2002: 4), e, por outro, compreender a emergência de uma inteligência colectiva e de uma responsabilidade partilhada na gestão e produção de acções e de conhecimentos. Na verdade, as noções de “inteligência colectiva” e de “co-responsabilidade cognitiva” só podem ser compreendidas à luz do paradigma socio-constructivista que evocámos na Introdução: os membros de uma comunidade possuem diferentes e diversas *expertises* (técnicas, linguísticas, profissionais,...) que socializam e partilham no sentido de criar um “repertório comum de artefactos” (cognitivos, afectivos, comportamentais) que se esforçarão por mobilizar e desenvolver ao longo da história discursiva da comunidade, de acordo com os seus objectivos. Neste sentido, a história discursiva de uma comunidade tem uma orientação retrospectiva (ancoragem nos interdiscursos anteriores, nas palavras dos outros ou interdiscurso, conforme estudaremos na secção empírica deste trabalho) e prospectiva (orientada para o decurso das acções, à luz dos seus objectivos). Esta dupla orientação leva-nos a crer que a história discursiva das comunidades virtuais vive de uma temporalidade circular: ao mesmo tempo que recupera o “já dito” e o “já feito” e se orienta para um “a dizer” ou “a fazer”, imbrica os tempos passado, presente e futuro da comunidade, dos seus discursos e das suas acções.

² O que significa que entendemos as plataformas das comunidades de desenvolvimento profissional como um espaço particular de trabalho.

2. Design do estudo empírico

2.1. Uma “*blended community*” multi-orientada

Colocámos, na secção anterior, a tónica sobre o peso do discurso nas comunidades profissionais *on-line*. Ora, se essa tónica é justificada pelo facto de colocarmos o foco da nossa análise nas interacções electrónicas entre os membros de um grupo de trabalho, convém referir que a comunidade construída no projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*³ constitui aquilo que poderíamos designar, por analogia com “*blended learning*”, por “*blended community*”. Na verdade, conforme explicitado em Andrade & Pinho (2009) e em vários capítulos incluídos nesta obra, trata-se, de facto, de uma comunidade que alia trabalho em presença (as sessões presenciais, na Universidade de Aveiro) a trabalho numa plataforma de formação (*Moodle*). Sem colocar em causa a parte linguística importante que enquadra a comunidade, em ambas as modalidades de trabalho, decidimos analisar essa mesma dimensão do trabalho *on-line*, considerando que a esfera linguística que é uma prática de escrita, devido às nossas próprias condições de investigação: de facto, nunca tomámos parte das reuniões presenciais (pelo que não poderíamos analisar o discurso de um ponto de vista praxeológico e situado), tendo sobretudo acompanhado o grupo nas suas interacções à distância.

Em relação à orientação da comunidade e de acordo com a tipologia de Riel e Polin (2004, citado em Rodríguez Illeras, 2007: 120), trata-se de uma “*blended community*” que, na nossa perspectiva, se situa na confluência de “comunidades de aprendizagem orientadas para tarefas, comunidades orientadas para práticas e comunidades orientadas para a construção de conhecimento”. Isto porque os membros desta comunidade: i) devem produzir algo de forma colaborativa (desenvolver conhecimento sobre o ensino/aprendizagem da escrita, através do desenvolvimento de projectos de intervenção didáctica – sequências didácticas), desenvolvendo hábitos de planificação, distribuição e gestão do trabalho; ii) partilham interesses e essa partilha orienta os membros a criarem sub-comunidades de acordo com temas específicos (ver quadro 1); e, finalmente, iii) participam em interacções em que a partilha de conhecimentos e de experiências está na base de uma reflexão colaborativa que origina novas combinações de perspectivas e, assim, novos conhecimentos.

Esta caracterização prévia é útil para compreender os comportamentos discursivos analisados e mostrar, simultaneamente, a complexidade da comunidade aqui estudada.

³ O projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* (PTDC/CED/68813/2007; FCOMP-01-0124-FEDER-007106) desenvolveu-se na Universidade de Aveiro entre 2007-2010.

2.2. *Corpus* e metodologia

O fórum de discussão do projecto foi organizado em 3 temáticas nucleares, sendo que cada grupo de trabalho tinha ainda o seu espaço virtual de trabalho. O *corpus* das interacções assíncronas decorreu entre Outubro de 2008 e Junho de 2009 (datas das últimas mensagens a que temos acesso), tendo sido posteriormente compilado. O quadro 1 apresenta o total de mensagens nos fóruns de discussão:

Nome do grupo de trabalho	Número de participantes	Número de mensagens
Grupo Sensibilização e Educação Plurilingue Intercultural	36	44; 20; 21; 23; 6; 7; 15 = 136
Grupo Leitura	29	45; 3; 1; 3 = 52
Grupo Escrita A	38	65; 13, 5, 2; 3 = 88
Grupo Escrita B	39	135; 46; 122; 49; 20; 32; 20; 9; 3; 2; 11; 6; 7; 2; 1; 2; 2; 64 = 533

Quadro 1 – Apresentação do *corpus* total.

Este quadro, à semelhança de outros dados já publicados (Andrade & Pinho, 2009), mostra que os diferentes grupos adoptaram diferentes dinâmicas de trabalho. Tendo em conta que pretendemos analisar as dinâmicas *on-line* de co-construção do conhecimento, optámos por seleccionar, como estudo de caso, o “Grupo Escrita B”, pelo facto de ser grupo com um maior número de participantes e de mensagens. Aliás, como a diferença em termos de número de mensagens é tão avultada, pensamos que este grupo poderá dar sinais de uma efectiva utilização do meio de comunicação electrónica como instrumento de partilha e de co-construção, constituindo-o como um verdadeiro prolongamento das actividades presenciais. Tendo em conta que pretendemos cobrir um fórum de comunicação específico, de forma a mostrar, antes de mais, como a coerência discursiva resulta da história conversacional e da mobilização da palavra do outro, decidimos analisar o fórum mais extenso, “Notícias e anúncios” (135 mensagens).

O quadro seguinte apresenta a constituição do grupo de trabalho, em termos de estatutos e de assiduidade participativa:

Iniciais dos nomes dos participantes ⁴	Estatuto	Número de mensagens
G. A. B.	Formando	2
G. M.	Formando	2
R. Q.	Formando	4
A. E.	Formando	3
I. V.	Formando	8
P. P.	Formando	4
I. L.	Formando	5
M. F.C. G. D.	Formando	8
R.T.	Formando	20
A. S.	Formando	17
M. G.	Formando	9
E. P.	Formando	12
A. L. O.	Formador	29
T. C.	Formando	13
A. P. A.	Formando	4
A. I. C.	Formando	31
I. C.	Formador	102
A. C.	Formando	25
R. M. M. F. B. B.	Formando	3
P. B.	Formando	32
M. J. C.	Formando	13
M. J. L.	Formador	31
B. M.	Formando	86
L. A.P.	Formador	39
A. S.	Formando	34

Quadro 2 – Composição do grupo de trabalho (apenas os membros activos).

A observação do quadro 2 deixa-nos antever um certo desequilíbrio, desde já quantitativo (quadro 3), em termos de tomada da palavra:

Estatuto	Total	Total de mensagens	Percentagem	Média de mensagens por interveniente
Formador	4	201	37.5	50
Formando	21	335	37.5	16

Quadro 3 – Distribuição da palavra em relação ao estatuto.

Veremos, na nossa análise, que esta distribuição da palavra se relaciona, também, com as actividades discursivas que desenvolvem formadores e formandos.

2.3. Categorias de análise

As categorias de análise que foram aplicadas a este *corpus* inspiram-se nos trabalhos precedentes da autora, relativas a outros projectos que colocam no terreno

⁴ Para manter a privacidade dos participantes, substituímos os seus nomes por abreviaturas.

diferentes comunidades *on-line* (Galanet⁵ e Galapro⁶), no cruzamento de duas linhas de investigação: a primeira acerca de modalidades de negociação na comunicação electrónica, particularmente em chats e em fóruns de discussão (Araújo e Sá & Melo, 2006; Bono & Melo-Pfeifer, 2008; Melo, 2006) e a segunda acerca do recurso ao interdiscurso naquelas situações de comunicação (Araújo, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2010b; Melo-Pfeifer, 2010), no sentido de compreender como é que a palavra do outro é retomada no sentido de co-construir acções e saberes.

No seguimento destes estudos anteriores, analisámos a interacção nos fóruns do projecto *Linguas e Educação* a partir das seguintes categorias:

Categorias	Indicadores discursivos			
Estabelecimento de tópicos discursivos	Iniciação (introdução de um tópico de discussão);			
	Introdução de nuances em relação ao tópico principal;			
	Introdução de sub-tópicos;			
	Solicitação de informação e de opinião (questionamento).			
	Sugestões			
Modalidades de negociação	Confirmação/ concordância	Com expansão	Apresentação de opinião	
			Apresentação de factos	
			Com “reprise” da palavra dos outros interlocutores	citação
			paráfrase	
			alusão	
	Com introdução de outras fontes discursivas (textos, autores de referência,...)	citação		
	paráfrase			
	alusão			
		Sem expansão		
	Refutação	Com expansão	Apresentação de opinião	
Apresentação de factos				
Com “reprise” da palavra dos outros interlocutores			citação	
paráfrase				
alusão				
Com introdução de outras fontes discursivas (textos, autores de referência,...)	citação			
paráfrase				
alusão				
	Sem expansão			

Quadro 4 – Categorias de análise (a partir de Melo, 2006 e Melo-Pfeifer, 2010).

⁵ GALANET – Plataforma para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas) é um projecto Socrates/Lingua, coordenado pela Université Stendhal Grenoble 3 (França), que conta com 6 outras instituições parceiras: Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha), Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Università de Cassino (Italia), Université Lumière Lyon 2 (França), e Université de Mons-Hainault (Belgica). Mais informação disponível a partir de www.galanet.eu.

⁶ GALAPRO – Formation de Formateurs à l'Intercompréhension en Langues Romanes é um Projecto LLP

Estas categorías de análise permitir-nos-ão desenvolver “a detailed insight of knowledge co-construction and, thus, of knowledge as being generated through interactional collaboration or, as Lin *at al* point out, through ‘interaction-oriented behaviours’ (2008: 749)” (Andrade, Pinho & Melo-Pfeifer, 2009).

A nossa análise será feita em dois momentos: um primeiro em que descreveremos os procedimentos discursivos encontrados nos fóruns supracitados, que nos permitem falar de co-construção; e um segundo em que analisaremos, de forma mais detalhada, alguns dos fenómenos observados, de modo a articular uma perspectiva transversal com uma análise em profundidade. Procuraremos encontrar nas palavras dos membros da comunidade sinais daqueles procedimentos, analisando-os à luz das perspectivas teóricas evocadas na primeira parte deste texto. Neste sentido, exemplos abundantes, escolhidos em função do seu conteúdo exemplificativo e sintético, serão chamados a ilustrar as nossas categorías de análise.

3. A co-construção do conhecimento na interacção: análise do *corpus*

A análise efectuada está estruturada de acordo com as duas categorías principais do quadro 3: estabelecimento de tópicos discursivos e modalidades de negociação. Pensamos que estas duas categorías maiores nos permitirão abordar a “co-construção de conhecimento” pelos seguintes motivos:

- o estabelecimento de **tópicos discursivos** requer que os membros de uma comunidade exponham e articulem os seus projectos pessoais, de forma a que sejam transformados e aceites enquanto projecto colectivo; o estabelecimento e a negociação desses tópicos são, portanto, necessários para a criação do espírito de comunidade, para a contextualização e para a configuração dos conhecimentos que serão objectos discursivos;
- a **negociação** será tratada em termos de modalidades (concordância ou discordância) e de processos (comportamentos discursivos de tomada de posição, nomeadamente o recurso a “discursos outros” ou “discursos dos outros”. Neste sentido, a necessidade de negociação e de argumentação são endógenas à comunidade e o recurso a outros discursos revela as articulações (ou a necessidade de as construir) entre as diferentes cognições em presença.

(135470 – LLP – 1 – 2007 – 1 – PT – KA2 – KA2MP), desenvolvido entre 2008 e 2010, coordenado por Maria Helena de Araújo e Sá, da Universidade de Aveiro. Participam neste projecto mais 7 instituições universitárias: Université Stendhal Grenoble 3 (França), Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha), Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Università de Cassino (Itália), Université Lumière Lyon 2 (França), Université de Mons-Hainault (Bélgica) e l’Université “A.I.I.Cuza” (Roménia). Mais informações disponiveis em www.galapro.eu.

3.1. Estabelecimento de tópicos discursivos

O nosso *corpus* corrobora a observação de M. Marcoccia de que os fóruns de discussão instauram um estado de “parole ouverte” (2004), no sentido em que a discussão nunca está definitivamente terminada e que os tópicos conversacionais podem, a qualquer altura, ser discutidos, reconfigurados, articulados e mesmo fundidos. No nosso *corpus*, e de acordo com o quadro 5, encontramos exemplos diferentes de modalidades de gestão do tópico de conversação:

Categories	Exemplos
Iniciação (introdução de um tópico de discussão);	“Encontrámos esta tabela na Internet... que faz parte de um documento maior (está identificado). Para já, pode ajudar-nos, sobretudo a quem está a trabalhar com os alunos. E - quem sabe? - chegamos ao fim deste ano lectivo com uma deste género feita por nós?????” (ALO)
Introdução de nuances em relação ao tópico principal;	“Pois... se calhar nós próprios vamos sentir necessidade de reconstruir uma grelha nossa!...” (IC)
Introdução de sub-tópicos;	“Obrigada, pelo reforço positivo... ora aí está, um potente motor de busca. A motivação/estímulo funciona como a alavanca de Arquimedes, um ponto de apoio para levantar o mundo...” (BM)
Solicitação de informação e de opinião	“Agradecemos mais pistas e ideias, se for possível.” (GM)
Sugestões	“Espreita os diários de bordo sobre actividades de escrita... quem sabe não te surgem ideias?” (IC)

Quadro 5 – Modalidades de gestão do tópico da conversação.

Conforme já concluído noutros estudos (Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2010a), a sugestão de novos tópicos é geralmente da responsabilidade dos formadores, que ocupam também o maior espaço de palavra (embora a percentagem de palavra seja menor, a média de mensagens por formador é de 50, contra 16 dos formandos, ver quadro 3). As restantes categorias tendem a ser distribuídas de forma mais equilibrada entre estes e os formandos. Tal significa, pelo menos neste contexto virtual (relembramos que as comunidades do projecto *Línguas e Educação* são o que chamamos “blended communities”), que os participantes da universidade (os formadores) são os principais responsáveis pelo decorrer dos trabalhos. A pergunta que se coloca é, portanto, acerca de que espaço de iniciativa é deixado aos professores em formação (os formandos). Apesar desta questão ser premente, tanto mais que se revela fundamental para compreender a forma como as duas comunidades trabalham juntas (Canha, 2001; Canha & Alarcão, 2008 e 2009), não podemos escamotear 2 aspectos que podem ajudar a relativizar esta constatação:

- as representações sociais acerca dos estatutos e dos papéis de “professores das escolas” e “formadores da universidade” ou académicos deixam (ou parecem deixar) pouco espaço para projectos de verdadeira colaboração e co-construção (idem);
- a interacção *on-line* é, para esta comunidade, apenas uma das tarefas/ um dos cenários de realização do trabalho (trata-se, como já afirmámos, de uma “blended community”).

Neste sentido, a introdução dos tópicos de discussão pelos formadores da universidade podem ser interpretados como estratégia de iniciação do contacto ou de “briser la glace” (desbloqueador de conversa) e um desmultiplicador das oportunidades de intervenção (lubrificador da interacção). Pode, portanto, ser entendida como uma tentativa de aproximação das duas comunidades, sendo as palavras dos formadores o veículo que permite ir ao encontro do Outro, dando-lhe a oportunidade de se manifestar, de tomar a palavra, para construir o seu espaço na comunidade.

3.2. Modalidades e processos de negociação

Uma característica peculiar do nosso *corpus* no que respeita à co-construção do conhecimento é o que poderemos designar como falta de espaço para o conflito ou para o desacordo (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2009; Traverso, 2004). Conforme constatamos, as intervenções (ou excertos de intervenções) e sequências de intervenções em que se vislumbram processos de negociação são quase exclusivamente orientadas para a concordância/ corroboração dos saberes e opiniões dos outros membros, normalmente com expansão dos propósitos iniciais. O quadro 6 oferece uma panorâmica dessa situação:

Categories	Sub-categories	Exemplos	
Com expansão	Apresentação de opinião	“Depois concordo com as colegas, falhámos na troca de contactos, mas temos sempre outras alternativas, como este espaço do G3, que só estou agora a inaugurar.” (BM)	
	Apresentação de factos	“Espero não ter sido mal interpretada pelo ‘dever cumprido’. Foi, no meu caso, uma resposta do subconsciente condicionada pelo apelo da colega Inês. Não quis de modo algum ‘pressionar’ ninguém. Sei perfeitamente o que é o quotidiano de um professor, particularmente agravado este ano.” (BM)	
	Com “reprise” da palavra dos outros interlocutores	citação	“‘Ultra cansadas’, mas a não perder de vista o nosso propósito....escrever sobre o nosso ensino da escrita. Para depois reflectirmos.” (LAP)
		paráfrase	“Depois concordo com as colegas, falhámos na troca de contactos” (BM)
		alusão	“Agradeço imenso os votos que faz e não posso, não só deixar de retribuir, como também de a saudar pelos contributos com que brindou já este fórum!” (AS)
	Com introdução de outras fontes discursivas (textos, autores de referência,...)	citação	“ <i>O único progresso que existe é o progresso da entreadajuda e da complementaridade. A única mudança é a mudança de perspectiva.</i> ” (Anthony de Mello, Verdades de um minuto, Paulinas)”
		paráfrase	(sem ocorrências)
		alusão	(sem ocorrências)
	Sem expansão (sem ocorrências)		

Quadro 6 – Modalidades e processos de negociação.

Os excertos aqui apresentados evidenciam a heterogeneidade das práticas discursivas envolvidas na negociação do conhecimento, durante a interacção *on-line*⁷. Sem termos, no entanto, procedido a uma quantificação destes procedimentos, podemos afirmar que:

- a concordância é construída com o recurso a “palavras-outras”: isto é, a negociação, em geral, e a manifestação de concordância, em particular,

⁷ Convém, no entanto, ressaltar que esta heterogeneidade não é exclusiva da interacção *on-line*, sendo também observada, por exemplo, em diversas tipologias de textos universitários e em interacções presenciais, por exemplo.

dependem da polifonia e do dialogismo instaurado durante a história discursiva: elas parecem só ser justificadas e legitimizadas quando o interlocutor procura, nas palavras do outro, a autoridade para as suas;

- a uma primeira manifestação de concordância segue-se, geralmente, uma expansão da informação, sendo que esta traz novos argumentos para as discussões e, assim, lubrifica a interacção em curso; ou seja, a concordância com expansão serve para articular a voz “eu” e do “tu” (ou “eles”) e, assim, encadear a discussão, evidenciando o fio condutor;
- o recurso ao “discursos do outro”, dos membros da comunidade ou de fontes discursivas externas, é feito através de tipos de “reprise” diferentes, o que remete para os diferentes estatutos dos discursos que compõem a polifonia da interacção no fórum:
 - o discurso de membros da comunidade é retomado através da alusão⁸;
 - as fontes discursivas externas, que se assumem como “discurso de autoridade”, são introduzidos através de citações directas, com referência à sua proveniência.

Esta diferença de tratamentos discursivos leva-nos a supor que se espera que os membros da comunidade conheçam a história discursiva do grupo (uma vez que esta é um elemento de coesão, como já tivemos a ocasião de afirmar), mas não é fundamental que possuam o mesmo repertório/ *background* literário e didáctico. Dito de outra forma, as diferentes formas de recurso à palavra do outro sugerem que a identidade profissional (numa comunidade como esta) e o sentimento de pertença (espírito gregário) passam mais pela participação na interacção com os pares do que pela partilha de conhecimentos acerca dos discursos de autoridade. Na verdade, recorrer à palavra de outros membros ajuda a estabelecer um espaço colectivo, acentuando a esfera do “nós”, ao passo que recorrer a discursos não-partilhados, exteriores à comunidade, acentua a esfera do “eu”, mais individualista. Por isso, a partilha destes recursos é feita através da citação, que permite que todos tomem conhecimento da informação, e não da paráfrase ou da alusão, já que a fonte pode não ser conhecida de todos. Dito isto, as diferentes formas de se referir aos “discursos outros” e de os introduzir nas suas próprias mensagens colabora para a criação da história discursiva e, assim, para a co-construção do conhecimento na comunidade.

Não obstante esta perspectiva optimista, de celebração do consenso, podemos, contudo, questionar a utilidade e os efeitos mesmo desta orientação na co-construção do conhecimento:

- esses efeitos serão positivos?

⁸ Convém não esquecer que o fórum permite o *stock* das mensagens precedentes assim como a conservação dos documentos em anexo, que se tornam, uns e outros, permanentemente disponíveis e reutilizáveis.

- será que o conhecimento se constrói em contextos de conformidade (ou conformismo)?
- será que “politesse” e “gestão da face”, dois elementos indispensáveis para manter a interacção em ambientes marcados por um minimalismo pragmático, são elementos fundamentais para compreender a forma como o conhecimento circula e se co-constrói?

O exemplo seguinte (feito de modalizações várias, de procura de explicações e de “face flattering acts”) mostra até que ponto a gestão da face (do “eu” e do “outro”) é, de facto, um elemento fundamental para manter a interacção electrónica:

“A.,
Fiquei muito sensibilizada pela resposta tão clara e tão sincera. De facto agora vejo que o lapso foi meu, pois não associei o nome à pessoa, só agora me apercebi de que é minha colega de grupo e que me associou ao nome, coisa que eu n fiz. Como ainda n conheço bem muitos dos elementos do fórum, respondi um pouco sem rosto, daí talvez o mal entendido. Mas ainda bem que dispomos deste canal para nos esclarecermos. Não há dívida, a forma como falamos e escrevemos é o nosso melhor BI. Gostei muito de (re) conhecer esta A.. Vamos entender-nos bem, estou certa.”

(BM – terça-feira, 4 Novembro 2008, 21:47)

Este exemplo ajuda-nos a compreender que evitar conflitos *on-line* e ser capaz de os prever podem ser consideradas estratégias de evitamento dando conta de competências relacionais para preservar a face, o empenho e, em última instância, a comunidade e o seu trabalho (ou a parte virtual desse trabalho e daí a referência aos encontros presenciais) (Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2010a).

Para concluir, podemos observar que, mesmo quando o desacordo emerge no nosso *corpus*, nunca é tenaz e violento: é introduzido por uma opinião ou comentário positivo (estratégia de gestão da face) ou ainda pela admissão de incertezas e lacunas no conhecimento e seguido da apresentação de factos ou “discursos outros” (estes permitindo a atribuição da responsabilidade das palavras à sua fonte e, assim, o apagamento enunciativo do autor da mensagem, como refere Rabatel, 2004). O exemplo seguinte dá conta deste encadeamento de estratégias discursivas de modalização, no sentido de suavizar o desacordo:

“*Estive a ler a tua recomendação de leitura do projecto sobre a escrita em adultos. Achei interessante, embora nem sempre exequível face a determinados grupos de alunos que temos à frente.*” (MJC).

Neste exemplo, os limites das teorias são colocados à prova nos contextos de intervenção profissionais, heterogéneos e diversos. Esta argumentação possibilita que MJC desloque o enfoque da sua crítica/ desacordo da sugestão de leitura em si para os contextos de trabalho, complexos e imprevistos. Neste sentido, teoria e práticas profissionais emergem como áreas em que se articulam os saberes e as experiências dos membros da comunidade: apelar a esses saberes e experiências ajuda a manter

um discurso profissional e o espírito gregário (veja-se a passagem de “tua recomendação” a “alunos que temos”) e, assim, a justificar uma posição de desacordo.

Síntese e perspectivas

A nossa análise permitiu observar e comentar como, neste fórum de discussão:

- o desequilíbrio quantitativo da palavra se acompanha de um desequilíbrio em termos de acções discursivas assumidas por formandos e formadores;
- o recurso ao interdiscurso se reveste de funções diferentes, dependendo da fonte (formadores, colegas ou fontes exteriores) e da modalidade (alusão, citação e paráfrase);
- o desacordo e o conflito são mitigados ou estão mesmo ausentes.

Em relação ao primeiro aspecto, esta diferença de tomada da palavra e de acções por ela e com ela realizadas levam-nos a questionar o estatuto colaborativo da formação: trata-se de facto de um “construir e partilhar” a formação? Ou chamar-lhe “formação” não terá despoletado uma “mise en scène” de representações ligadas ao estatuto bipolar tradicional de “formador” e “formando” e aos papéis de uns e de outros (mesmo em ambientes virtuais, em que o grau de informalidade é geralmente percebido como maior)? Uma outra questão que também se coloca é: será esta distribuição quantitativa e qualitativa semelhante nos restantes fóruns de discussão e nas sessões presenciais? Neste sentido, pensamos que um estudo aprofundado das representações dos participantes acerca do funcionamento de “comunidades de prática”, “de aprendizagem” e/ou “de desenvolvimento profissional”, e dos estatutos e papéis dos seus membros faria sentido para compreender as diferenças observadas, sem o que poderemos continuar a cimentar as práticas noutros ambientes de “colaboração” e a perpetuar as distinções entre “formandos” e “formadores”, conotados uns com “investigação em Didáctica” e outros com “prática docente”, quando se procura estabelecer “diálogos de coerência” (Canha, 2004; veja-se ainda o estudo de Pinho & Simões nesta publicação).

Em relação à segunda conclusão, as diferenças identificadas fazem-nos pensar numa gestão estratégica do interdiscurso e na forma como os participantes gerem os recursos de que dispõem para se orientarem em relação ao “já dito” e co-construírem uma história discursiva. O recurso ao interdiscurso permite, assim, dar sinais de uma afiliação cognitiva e afectiva, e tecer um pensamento que se situa nas intercepções entre o colectivo e o individual.

Finalmente, o evitamento de desacordos e de conflitos pode ser relacionado com o aspecto anterior e ser entendido como uma mais-valia na manutenção da comunidade e, assim, como um comportamento estratégico de formadores e de formandos: dos primeiros, porquanto esperam manter a motivação e o empenho dos formandos, e

destes, porquanto evitam conflitos entre pares, preservando a união no seio da classe profissional, e entre formandos e formadores (sendo que estes são os avaliadores). Todavia, este evitamento pode também ser entendido como falta de oportunidade de crescimento pessoal e profissional, pelo confronto com outras perspectivas e outras experiências. De qualquer forma, uma análise que articule estes dados com episódios de face-a-face, com os restantes fóruns do grupo e inclusivamente com a observação do funcionamento dos fóruns de discussão dos restantes grupos de trabalho parece necessária para compreender melhor este fenómeno e compará-lo com o que ocorre noutras comunidades (Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2010a).

Para concluir, diremos apenas que a co-construção do conhecimento em comunidades como a que estudámos parece depender dos três factores que colocámos em evidência: a articulação entre projectos formativos e de formação dos profissionais implicados, a participação na história discursiva do grupo e a gestão estratégica e fundamentada do desacordo e do conflito. Neste sentido, estudar a “geometria variável” destes três factores em comunidades virtuais poderá ser uma forma de compreender como o conhecimento se co-constrói e circula naqueles contextos.

Leituras em debate: os “nós” da colaboração e do desenvolvimento profissional

Esperança Martins | CIDTFF/Universidade de Aveiro

Luciana Mesquita | CIDTFF/Universidade de Aveiro

Resumo

No decurso do ano lectivo de 2008/09, no âmbito das actividades do projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, foi levada a cabo uma oficina de formação, subordinada ao tema *Colaborar em práticas de ensino da leitura* e centrada na reflexão sobre a transversalidade da língua portuguesa e a sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

No presente artigo, interessa apresentar algumas reflexões acerca da constituição de uma identidade de grupo e da sua relação com o desenvolvimento de uma cultura de colaboração pautada pela abertura ao questionamento e experimentação de práticas.

Com essa finalidade, procedeu-se à análise comparativa das caracterizações iniciais e finais e ainda das reflexões individuais elaboradas pelos formandos durante o processo de formação, assumindo como referências balanços e sumários de reuniões do grupo. Estes recursos permitiram caracterizar, através das representações individuais e colectivas evidenciadas, o contributo do trabalho desenvolvido para a reconstrução do conhecimento profissional dos formandos e ainda para o seu desenvolvimento profissional no âmbito do ensino e aprendizagem da leitura. A análise das representações dos formandos em diversos momentos do processo revelou a importância atribuída ao trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito da oficina de formação, apesar das dificuldades sentidas na sua operacionalização.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, leitura, trabalho colaborativo.

Introdução

Num momento em que se discute a construção conjunta do conhecimento educativo, o projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*¹ surgiu como uma proposta de identificar e caracterizar o papel desempenhado pela colaboração na intervenção didáctica, envolvendo e aproximando as vertentes da docência, da formação e da investigação. Estas aproximações entre pessoas que exercem diferentes funções no campo da Educação em Línguas (ensinar, investigar, formar) assumiram como objectivo a busca de “[...] novas *linguagens* para falar e agir sobre a educação linguística” (Andrade *et al.*, 2008: 5).

Orientando-se para essa finalidade, este Projecto visou a construção de uma rede de colaboração entre estes diferentes profissionais, apostando na articulação – e na

¹ O projecto Línguas & Educação: construir e partilhar a formação (PTDC/CED/68813/2007; FCOMP-01-0124-FEDER-007106) desenvolveu-se na Universidade de Aveiro entre 2007-2010.

convergência – de saberes, experiências e práticas, o que permitiria, de acordo com a equipa proponente, “[...] criar condições de desenvolvimento de todos os implicados” (Andrade *et al.*, 2008: 5). Apresentava-se, assim, a proposta de construção de uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional (CDP) na área de Educação em Línguas.

Perfilhando estas propostas do Projecto, no âmbito da CDP, quatro grupos de trabalho (GT) foram constituídos, ocupando-se cada um de uma temática específica do ensino de línguas: GTA – Sensibilização à diversidade linguística e educação plurilingue e intercultural, GTB – Leitura, GTC1 e GTC2 – Escrita².

No presente texto, assumimos como foco o GTB, consagrado à Leitura, com o objectivo de analisar dados relativos à sua constituição e existência – com referência aos projectos de investigação-acção desenvolvidos.

Remetendo-nos aos nove meses em que esteve activo e às naturais aproximações entre os diferentes profissionais que constituíram o grupo, é nossa intenção reflectir sobre potencialidades e constrangimentos que se colocaram ao estabelecimento, entre os membros do grupo, de um clima de *genuine enquiry* (Aubusson *et al.*, 2007), traduzido na abertura ao questionamento e à experimentação de práticas no processo colaborativo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Assim, este texto reporta-se aos “nós”, enquanto eles – entre as pessoas, entre as concepções de colaboração e desenvolvimento profissional – e também enquanto obstáculos às dinâmicas de trabalho.

Os dados analisados foram recolhidos em textos escritos durante o processo de formação: balanços de reuniões do GTB e ainda caracterizações e reflexões escritas pelos formandos. Interessámo-nos especialmente por tudo o que, nestes textos, dizia respeito a concepções construídas sobre colaboração e o desenvolvimento profissional.

A fim de cumprir os objectivos traçados, centrámos a nossa atenção, em primeiro lugar, no perfil do GTB e na experiência de um projecto de investigação vivida durante a Oficina de Formação, destacando, ainda, representações que se foram manifestando sobre o ensino da leitura, domínio temático eleito pelo grupo. Por serem documentos relevantes e ajudarem a perceber melhor a experiência vivida no seio do grupo, abordámos, de seguida, as caracterizações iniciais e finais dos formandos que faziam parte do referido grupo. Por fim, reconstruímos o percurso do GTB a partir das reflexões realizadas por alguns dos seus integrantes em três momentos de funcionamento do grupo.

1. O grupo de trabalho B

1.1. O GTB em perfil

Contando com onze participantes (dez deles do sexo feminino), o GTB representa-

² Designações pelas quais os Grupos de Trabalho ficaram conhecidos no seio da CDP.

va, à partida, um grupo pequeno, quando comparado com os demais constituídos no âmbito do projecto *Línguas e Educação*. No entanto, as particularidades do GTB não se restringiam às suas dimensões. O contraste pode ser eleito como traço do GTB, particularmente no que dizia respeito à idade e à carreira profissional dos seus membros.

De facto, com base no documento de identificação preenchido pelos participantes, na Sessão Plenária I, a 18 de Outubro de 2008, constatou-se que as idades dos membros do GTB variavam entre os 25 e os 51 anos (sete deles com mais de 40 anos).

Encontrou-se uma amplitude análoga no tocante ao tempo de experiência lectiva indicado pelos participantes. Quando questionados sobre o tempo de serviço contabilizado até ao fim do ano lectivo de 2008/2009, os membros do GTB subdividiram-se claramente em dois grupos: i) um subgrupo formado por quatro participantes que indicaram o ano de estágio (ou pouco tempo mais) como experiência profissional lectiva e que, na altura, se dedicavam somente a actividades de investigação, ii) e outro, constituído pelos demais, cuja experiência profissional variava entre 18 e 30 anos de ensino.

Quanto às habilitações literárias dos participantes, o GTB apresentava-se marcadamente constituído por profissionais com formação pós-graduada concluída ou em curso (apenas um participante indicou a licenciatura como formação máxima). Essa observação reflecte-se (nas) e é um reflexo das actividades de que se ocupavam os integrantes do grupo, quando responderam ao questionário de caracterização.

Também é notável um envolvimento de quase todos os membros em actividades de investigação, com ênfase nas associadas a programas de mestrado e de doutoramento em curso (indicadas por oito dos onze participantes do grupo).

A Figura 1 permite a visualização do envolvimento dos membros do GTB em actividades de ensino, formação e investigação.

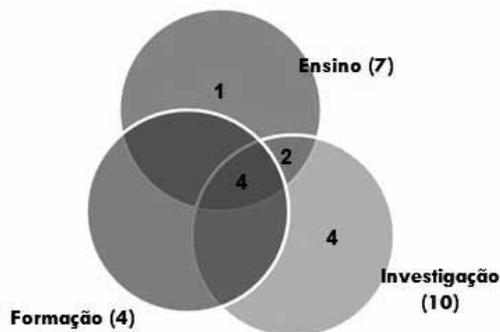


Figura 1 – Distribuição dos membros do GTB por actividades de ensino, investigação e formação (fonte: Silva, 2010)

A leitura da figura revela-nos que um número considerável de participantes estava envolvido em mais de um tipo de actividade: dois deles acumulavam funções de ensino e de investigação e quatro, de ensino, investigação e formação de professores.

A percepção da heterogeneidade na constituição do grupo foi um aspecto que, logo no início, surgiu nos discursos dos membros. Esta característica evidenciava-se, por exemplo, nos diferentes níveis de ensino e nas diferentes experiências de investigação representados pelas pessoas que constituíam o GTB.

Representações desta diversidade podem ser encontradas nos dois esquemas de caracterização elaborados pelo grupo (Figura 2), que procuram demonstrar a complementaridade de diferentes contributos ao serviço do ensino da leitura (domínio temático do GTB).

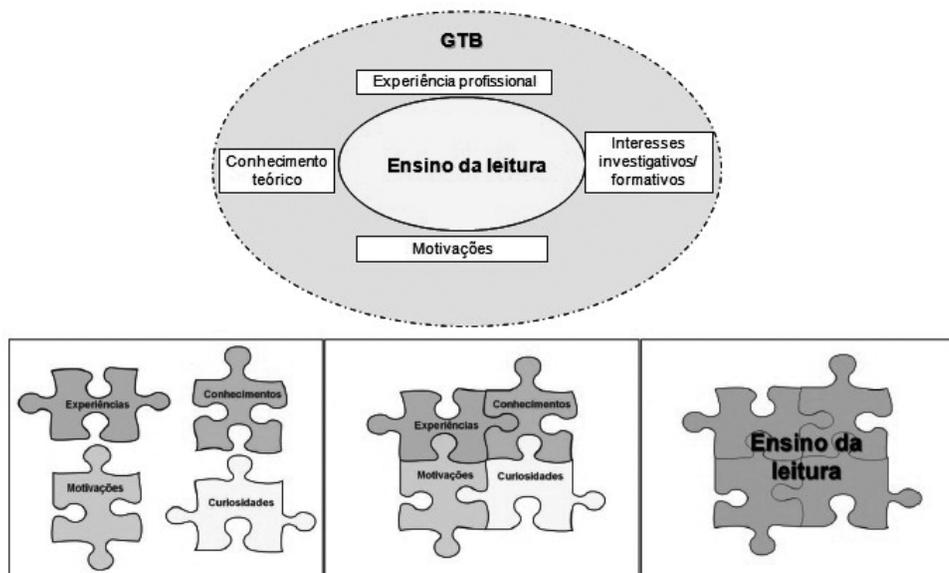


Figura 2 – Esquemas de caracterização do GTB

1.2. O GTB como Oficina de Formação e vivência de um projecto de investigação

Uma leitura global dos sumários e balanços relativos ao funcionamento do GTB revela que os seus elementos participaram em sete sessões plenárias do projecto e oito sessões presenciais da Oficina de Formação sobre Leitura, distribuídas por todo o ano lectivo de 2008/2009, totalizando cerca de oitenta e cinco horas de trabalho presencial em grupo.

Analisando mais detidamente o conteúdo destes documentos, destacam-se dois aspectos.

O primeiro aspecto refere-se à modalidade creditada de formação adoptada. Com o título *Colaborar em práticas de ensino da leitura: que possibilidades de desenvolvimento profissional?*³, a Oficina de Formação realizada no GTB permitiu a computação de créditos de formação aos profissionais que nele se inscreveram e, ao mesmo tempo, trouxe para as dinâmicas do grupo parâmetros de funcionamento a serem cumpridos, sobretudo no que dizia respeito à carga horária mínima de trabalhos presenciais (45h), à formalização de papéis (quatro formadores e sete formandos) e à realização de actividades de avaliação entre pares. O preenchimento do formulário de acreditação da acção de formação centra o trabalho a desenvolver na reflexão sobre o processo de leitura e na realização de um diagnóstico dos problemas e fragilidades na formação de leitores competentes e motivados, o que, mais tarde, acabou por ser também o enfoque seguido pelos subgrupos formados.

O segundo aspecto revela-se no objecto de investigação que representava o GTB (assim como os demais grupos de trabalho), no âmbito de um projecto de investigação que tinha como objectivo estudar as dinâmicas que neles se desenvolveriam. Por conseguinte, os GT estavam sujeitos a requisitos comuns, entre os quais avultava a necessidade de documentar passos, essencialmente através da produção de documentos escritos. É de referir que, paralelamente, em algumas sessões plenárias, se procedeu à gravação das interacções estabelecidas no interior dos GT.

A necessidade de, por um lado, atender aos requisitos formais de uma modalidade creditada de formação e, por outro, criar meios para investigar as dinâmicas do GTB, conduziu o GTB – como os restantes GT – à produção regular de documentos por parte dos seus integrantes: i) os balanços e sumários das reuniões e sessões plenárias, da responsabilidade dos formadores e ii) um portefólio escrito obrigatório, que cada formando deveria ir construindo ao longo do processo de formação e que serviria de base à sua avaliação.

Dos portefólios, deveriam constar:

- dois documentos de caracterização (um redigido em Outubro de 2008, na Plenária I, e outro, no fim das actividades, em Julho de 2009);
- três reflexões escritas relativas ao percurso desenvolvido no âmbito do grupo (uma reflexão livre, entregue em Fevereiro de 2009, e duas orientadas por um guião, entregues em Maio e Julho de 2009, respectivamente);
- uma recensão crítica individual de um texto sobre questões de Educação em Línguas escolhido pelo formando;
- um plano de trabalho colectivo, devidamente fundamentado, indicando os objectivos, conteúdos, recursos e materiais produzidos durante a sua operacionalização, e fazendo a apresentação detalhada do processo e do

³ Número de registo: CCPFC/ACC 53858/08.

produto das actividades desenvolvidas durante a Oficina.

No caso do GTB, os planos de trabalho produzidos referiam-se a projectos de investigação-acção relacionados com o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Foram desenvolvidos três projectos de investigação-acção, que tiveram como principal foco o ensino da Língua Portuguesa, no 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e da Língua Inglesa, apenas no 3.º Ciclo.

Tais projectos tiveram como génese diferentes interesses, que se foram manifestando durante as discussões realizadas pelos participantes, o que resultou na constituição de três subgrupos dedicados a temáticas específicas relacionadas com o ensino da leitura:

- Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura associadas à exploração didáctica de provérbios em diferentes línguas e promovendo a literacia plurilingue (projecto implementado em duas turmas do 6.º Ano);
- Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura associadas à promoção da construção de inferências (projecto desenvolvido numa turma do 9.º ano);
- Estratégias de motivação para a leitura de poesia (projecto desenvolvido numa turma do 4.º Ano, associado à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, e numa turma de 8.º Ano de CEF, na de Inglês).

Focando-se no desenvolvimento colaborativo destes projectos de intervenção, o presente estudo apresenta conclusões decorrentes da análise de dados relativos às representações sobre colaboração e desenvolvimento profissional construídas pelos membros do GTB. A partir destas conclusões, pretende-se explorar potencialidades e constrangimentos que se colocaram à criação de um clima de abertura e experimentação de práticas/perspectivas no âmbito das dinâmicas do grupo.

Para isso, num primeiro momento, a partir da análise dos documentos de caracterização inicial e final, procurámos estabelecer paralelos entre um início e um fim (Outubro de 2008 e Julho de 2009, respectivamente). De seguida, procurámos explorar as representações sobre ensino e aprendizagem da leitura que se foram manifestando em textos do GTB e analisar as três reflexões escritas por cada formando, com base em questões emergentes dos documentos de caracterização.

Para garantir o anonimato, atribuímos códigos aos textos produzidos e aos seus autores, referidos no Quadro 1.

Autores	Documentos
P1	Caracterizações
P2	Caracterização inicial – Ci
P3	Caracterização final – Cf
P4	
P5	Reflexões
P6	1ª reflexão – Ref1
P7	2ª reflexão – Ref2
	3ª reflexão – Ref3
	Projectos de investigação-acção <i>Viajando pelo mundo dos provérbios: actividades de leitura para o desenvolvimento da literacia plurilingue de alunos do 2.º CEB – Proj1</i> <i>Estratégias inferenciais na leitura do texto poético no Ensino Básico – Proj2</i> <i>Pelo labirinto da poesia... Que estratégias de motivação para a leitura de poesia utilizar no Ensino Básico? – Proj3</i>

Quadro 1 – Códigos utilizados no estudo

Além dos documentos descritos no Quadro 1, foram utilizados como recurso documentos pertencentes ao grupo, nomeadamente:

- o documento de acreditação da Oficina de Formação *Colaborar em práticas de ensino da leitura: que possibilidades de desenvolvimento profissional?*;
- os seis Sumários e Balanços referentes às reuniões realizadas durante as Sessões Plenárias do projecto *Línguas e Educação*;
- o Balanço do GTB sobre a primeira fase do Projecto.

2. A leitura nos textos do GTB: enquadrando perspectivas

A escola revela-se frequentemente impotente no que respeita à formação de leitores e produtores de textos proficientes. Em boa verdade, as práticas ligadas ao ensino da leitura não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas leitoras exigidas socialmente (Martins & Sá, 2008b).

Na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, como em todas as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, o acto de ler está associado a práticas de leitura lineares e literais, particularmente focadas na localização de informação em textos escolarizados e a sua repetição ou cópia em respostas a questionários orais ou escritos.

Os resultados desta prática são evidentes nas avaliações do desempenho em literacia, nacionais e internacionais, que situam Portugal na cauda dos países da OCDE. Em estudos como o PISA e o PIRLS, entre outros, os resultados de leitura dos nossos alunos são tidos como insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada como a actual (Benavente *et al.*, 1996; OECD, 2001, 2003 e 2007).

O desenvolvimento de competências em compreensão na leitura desponta como um dos grandes desafios do processo de ensino-aprendizagem. A baixa proficiência neste domínio é, recorrentemente, apontada como uma das variáveis determinantes do insucesso escolar e do exercício deficitário da cidadania.

Neste contexto, formar um leitor competente, que seja, simultaneamente, um cidadão interventivo e crítico, requer muito mais do que localizar e reproduzir informação. É preciso formar leitores que saibam ir além do sentido literal dos textos e interpretá-los, relacionando-os com outros textos e discursos que fazem parte da realidade social.

Tendo em consideração este cenário, e sendo a sala de aula o ponto de partida escolhido para a oficina *Colaborar em práticas de ensino de competências de leitura: que possibilidades de desenvolvimento profissional?*, traçaram-se como objectivos de trabalho: i) Reflectir sobre as práticas desenvolvidas pelos membros do GTB; ii) Identificar problemas no âmbito dessas práticas; iii) Conceber, implementar e avaliar estratégias e recursos didácticos centrados na motivação para a leitura e no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura; iv) Reflectir sobre o contributo das experiências vividas no âmbito do GTB para o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus membros (cf. Documento de acreditação da Oficina de Formação).

A partir destes objectivos, percebe-se que o caminho eleito para a (des/re) construção de representações sobre práticas de ensino da leitura passava pelo questionamento destas mesmas práticas e pelo intercâmbio entre a investigação, a acção e a formação.

Do Documento de acreditação da Oficina de Formação, ressalta ainda uma preocupação em dar maior visibilidade ao trabalho docente e de investigação sobre a prática docente pela co-construção de uma rede de professores/formadores/investigadores, que partilhassem conhecimento e materiais didácticos e reflectissem sobre as práticas, no sentido de encontrarem modos de abordagem da compreensão na leitura e de motivação para a leitura adaptados ao Sistema Educativo Português.

Mostrava-se igualmente importante disponibilizar práticas e materiais didácticos relativos à motivação para a leitura e à abordagem da compreensão na leitura para os diferentes níveis de ensino e diferentes contextos e instituições de educação/formação, bem como modos de investigação neste domínio.

Face a este quadro e com vista a uma reflexão conjunta sobre a abordagem didáctica da compreensão na leitura, numa primeira fase, o grupo procedeu a um levantamento e discussão de práticas docentes e de experiências de investigação que pudessem ser uma mais-valia para a formação de leitores competentes, através da aposta na motivação para a leitura e na aquisição e desenvolvimento de competências neste domínio (cf. Balanço da Sessão Plenária I, 18/10/2008).

Este levantamento levou à discussão sobre as concepções de leitura implícitas nas

práticas e experiências de leitura que dele constavam.

Foi fortemente valorizada a concepção da leitura como um meio de construção de identidades e de alargamento de experiências do mundo, pilares de uma educação escolar significativa.

Foi igualmente valorizado o desenvolvimento de estratégias didáticas que cativassem novos leitores e que neles desenvolvessem competências em compreensão na leitura, salientando “[...] a importância de uma articulação entre as estratégias de compreensão na leitura e as estratégias didáticas que as têm como objectivo” (Balanço da primeira fase do Projecto, Janeiro de 2009).

Uma outra concepção emergente apresenta a leitura como uma área abrangente, que não se restringe ao domínio específico da Educação em Línguas. Trata-se de uma área que introduz questões que “*atravessam as outras áreas didáticas e chegam a outras esferas sociais que rompem os limites da educação formal*” (Balanço da primeira fase do Projecto, Janeiro de 2009).

Estas concepções ditaram a orientação dos três projectos de investigação-acção desenvolvidos pelos subgrupos do GTB, que, por sua vez, as tornaram mais evidentes.

Dessa forma, identifica-se, na base de todos os projectos, uma concepção de ensino de leitura que não se esgota na sua abordagem como um acto mecânico, mas antes a vê como um processo de construção do sujeito e das suas visões de mundo.

Tal concepção evidencia-se em passagens incluídas nos resumos de dois dos projectos desenvolvidos, abaixo transcritas:

“Importa captar, em sala de aula, a construção dos sentidos individualmente produzidos e, a partir deles, analisar estratégias que, de forma consciente ou não, os alunos utilizaram nessa sua construção. Importa também descobrir outras leituras possíveis e com elas transformarmos gradualmente a nossa compreensão do mundo e da linguagem que o recria” (Proj2).

“O envolvimento com a poesia é muito importante para o desenvolvimento pleno da capacidade comunicativa dos nossos alunos, porque promove a familiaridade com a linguagem conotativa. Paralelamente, constitui um elo imprescindível entre o indivíduo e o que lhe é exterior, contribuindo para uma melhor compreensão de si próprio e do mundo” (Proj3).

Esta concepção manifesta-se também no discurso escrito dos participantes, como se pode verificar nos seguintes exemplos:

“Leitura entendida como mediadora entre sujeito e mundo. Privilegia um modelo construtivista e interactivo...” (P3Ref1).

“(...) a leitura como janela aberta para a descoberta de nós próprios no mundo, para o despertar/aprofundar de uma consciência crítica, para o alicerçar de uma cidadania plena...” (P4Ref1).

Torna-se também evidente uma concepção da leitura que insere o acto de ler num quadro interactivo leitor-texto-contexto-autor, o que sobressai de afirmações que figuram nos resumos dos vários projectos desenvolvidos por membros do GTB:

“O recurso aos provérbios também se justifica pelas suas propriedades textuais. Caracterizando-se por uma forma condensada e precisa de exprimir saberes seculares, este género textual oferece ao leitor mais do que uma leitura instantânea e superficial, presa ao sentido estrito das breves unidades de sentido, e convida-o a completar as suas lacunas contextuais.” (Proj1).

“A concepção de um projecto em torno da leitura inferencial para a compreensão do texto literário resulta de um entendimento da leitura no quadro de um modelo interactivo. Neste modelo, o acto da leitura pressupõe a conjugação dinâmica de um texto, do seu co(n)texto e do sujeito-leitor; construtor de sentidos.” (Proj2).

“Assim, pretendeu-se dotar os alunos de estratégias que permitissem aprofundar a sua relação afectiva e intelectual com a poesia, a fim de estimular projecções múltiplas do leitor nos universos textuais que conduzam ao prazer de ler, à afirmação da identidade e ao alargamento de experiências.” (Proj3).

As mesmas fontes revelam-nos que é valorizado o recurso a estratégias didácticas que procurem seguir uma linha de inovação, como se pode ver nos enunciados abaixo transcritos:

“A associação destas motivações e o reconhecimento da natureza trans- e intracultural do provérbio [...] sugeriram-nos a abordagem dos provérbios por via do plurilinguismo e da interculturalidade como o caminho da inovação.” (Proj1)

“Desenvolver um projecto de motivação para a leitura de poesia com alunos tão diversificados, com perspectivas tão distintas, poderia para muitos ser um risco, um impedimento. Para nós, foi um desafio.” (Proj3)

3. Sobre os “nós” do GTB

3.1. Caracterizações iniciais e finais: de onde se parte e aonde se chega?

As caracterizações redigidas pelos membros do grupo permitiram uma primeira apreensão dos perfis que estes apresentavam no início e no fim das actividades do GTB.

É de referir que nem todos os que redigiram as caracterizações a princípio o fizeram no fim e que estes textos faziam parte do portefólio de formação a ser avaliado. Contudo, é possível construir uma primeira imagem do que foi a vivência no GTB com base nos registos em que os integrantes apresentavam um “eu” para um determinado interlocutor, tendo como referência o grupo de que fizeram parte durante nove meses.

Da análise dos documentos de caracterização inicial, decorrem três considerações.

Uma primeira prende-se com a forma como o percurso profissional é apresentado,

respondendo à pergunta “Quem sou como educador(a)?”, integrada no texto introdutório do documento. As respostas produzidas surgem como uma sucessão de informações sobre a biografia profissional, apresentadas de forma concisa e directa, como se pode ver nos excertos abaixo transcritos:

“Professora do Ensino Secundário (Português, Latim e Francês) e Orientadora de Estágio na Formação Inicial (Português e Francês) há 17 anos (...)” (P3Ci).

“– Comecei a leccionar, julgo que em 1979;

– Após os dois anos de Estágio, fui orientadora de Estágio na Esc. Sec. Oliveira Martins (Porto)

– Trabalhei como leitora de Português na Univ. de Lyon (...)” (P4Ci).

Uma segunda consideração reporta-se às motivações e expectativas apresentadas como justificação para a adesão ao grupo e aos ideais de partilha e de trabalho conjunto referidos. Tais ideais são concebidos, na sua generalidade, como caminhos de desenvolvimento profissional:

“(...) há muito que preciso e quero aprender para me tornar uma pessoa e uma profissional melhor. Para este desenvolvimento é sem dúvida importante trabalhar com outras pessoas com experiências muito diversificadas.” (P6Ci).

“Valorizo o trabalho de partilha de experiências. Acredito que isso contribui para o crescimento do conhecimento e das práticas pedagógicas.” (P7Ci).

Também como motivações, dois membros (P1 e P5) indicaram, a par do interesse pelas questões da leitura, o desenvolvimento de dissertações de mestrado directamente relacionadas com o tema da Oficina de Formação proposta pelo GTB. Trata-se das únicas manifestações de interesse expressamente direccionadas para este grupo específico ou para o eixo temático que ele representa. As demais caracterizações mantêm um discurso geral sobre a colaboração educativa no campo da Educação em Línguas.

Uma terceira consideração que pode ser feita recai no contributo pessoal que os integrantes do GTB pensam poder dar aos trabalhos a desenvolver, tanto no projecto, de um modo geral, como no grupo, de modo mais específico: a experiência (sobretudo profissional). Esta observação mostra-se pertinente se se tiver em conta o perfil predominante neste grupo de trabalho: profissionais com larga experiência em sala de aula, provenientes de diferentes níveis de ensino e com diversos graus de envolvimento em actividades de investigação académica.

Uma leitura transversal das caracterizações finais, redigidas em Julho de 2009, revela alguns traços que as distanciam das caracterizações iniciais.

O primeiro traço manifesta-se na opção por um estilo de escrita mais pessoal e reflexivo. Nas caracterizações finais, surgem com mais frequência reflexões sobre o percurso profissional:

“Não me lembro de alguma vez me ter arrependido da profissão que escolhi. Ensinar é, para mim, a melhor maneira de aprender: não só porque exige reinventar os

caminhos consoante o passo de quem conosco viaja, mas porque se não viaja sozinho e reaprendemos a ver a paisagem pelo olhar que não é só nosso” (P4Cf).

Recorrentes são também as referências a mais-valias associadas à participação no GTB, que vão desde a recuperação do entusiasmo pelo ensino e uma noção mais clara de que se pode contribuir mais positivamente para as aprendizagens dos alunos (P7) até ao bem-estar derivado da integração num espaço de partilha e de reflexão sobre práticas (P4) ou à abertura a novos desafios (P6).

Ao reflectirem sobre os contributos que efectivamente deram ao grupo, os integrantes do GTB referem-se a papéis diversos que desempenharam no decorrer das dinâmicas desenvolvidas, preferencialmente centrados na experiência profissional. Os textos demonstram um à-vontade maior para expressar contributos de ordem pessoal:

“Ao grupo tentei sempre dar um pouco da minha experiência, um pouco das minhas inquietudes, tentei ajudar com os ‘meus poucos’ saberes e até um pouco da minha forma descontraída de estar...” (P6Cf).

“Espero ter contribuído com as minhas dúvidas, com as revisitações que elas permitiram aos profissionais mais experientes.” (P2Cf).

Também surge referenciada a imagem metafórica que o grupo escolheu para se caracterizar – um puzzle –, na voz de um dos seus participantes, quando este afirma ter sido *uma peça no puzzle do nosso GT* (P5Cf).

As diferenças que separam as caracterizações iniciais das caracterizações finais parecem estar sobretudo associadas aos interlocutores previstos para estes dois textos. Se, no início, era necessário apresentar informações pessoais a um Outro ainda desconhecido, no fim, o discurso escrito dos membros do GTB revela um ambiente de à-vontade decorrente da existência de um interlocutor mais palpável e acessível. Em alguns casos, são feitas referências a esse destinatário dos textos, como acontece nos documentos de P4, que afirma ainda não saber exactamente para quem escreve, apesar de se sentir *menos avessa a expor-se*, e de P5, que, afectuosamente, se dirige *aos amigos do GTB*.

Ainda que, nas caracterizações finais, seja notável o cuidado de expor as mais-valias de se ter trabalhado em grupo, o futuro perspectivado pelos integrantes do GTB assume diferentes projecções, nem todas elas ligadas à continuidade das dinâmicas que marcaram os nove meses de actividade em grupo. Assim, enquanto alguns esperam que o “espaço” criado pelo grupo seja mantido (P4 e P5) ou apenas recordado (P7), outros encaram a possibilidade de replicar este espaço em projectos futuros:

“[vejo o grupo como um] novo caminho que contribuiu para o desenvolvimento profissional e pessoal que abre novas expectativas para o futuro, para um novo caminhar na construção e aplicação de projectos.” (P6Cf).

As observações reportadas até este momento permitem-nos afirmar que as diferenças entre as caracterizações iniciais e finais sinalizam produtos de dinâmicas de-

envolvidas no âmbito do GTB que levaram os seus participantes a experimentarem um sentimento de pertença, *a feeling of togetherness*, nas palavras de Vieira (2002). Contudo, os documentos de caracterização representam “fotografias estáticas” separadas por um intervalo temporal que precisa de ser mais explorado.

Uma abordagem possível às dinâmicas do GTB que decorreram entre os dois documentos de caracterização analisados pode centrar-se nos projectos de investigação-acção desenvolvidos, ocupando-se das concepções que sustentaram a planificação, o desenvolvimento e a análise dos dados colectados em salas de aula. Uma outra abordagem possível pode ter como suporte reflexões realizadas pelos integrantes do GTB no decurso dos trabalhos.

Optando pelo segundo caminho, uma vez que o primeiro é foco de um outro estudo (veja-se Sá, nesta publicação), procurámos reconstituir alguns trechos do *continuum* que separa as caracterizações iniciais e finais a partir do que os participantes do GTB deixaram registado nas três reflexões escritas que produziram, com eventuais recursos a Balanços redigidos pelo grupo e a passagens dos resumos dos projectos desenvolvidos em sala de aula.

Na análise destes documentos, tivemos em conta duas grandes questões:

- Que lugar ocupa a colaboração no discurso dos participantes?
- De que forma o grupo concebeu o seu desenvolvimento profissional e pensou a continuidade das sinergias criadas?

3.2. Reconstituindo trechos do percurso: os documentos de reflexão

3.2.1. Representações sobre o trabalho colaborativo desenvolvido

Procurando dar resposta à primeira questão anteriormente colocada – *Que lugar ocupa a colaboração no discurso dos participantes?* –, importa, neste momento, lançar um olhar sobre a articulação do grupo e a noção de colaboração que nele se foi construindo.

Sendo um princípio estruturante do projecto *Línguas & Educação*, seria natural que o trabalho colaborativo assumisse presença marcante nos discursos construídos pelos participantes do GTB. Nesse sentido, há que analisar dois aspectos do discurso produzido nas reflexões escritas: o plano do enunciado e o plano da enunciação.

Abordando o plano do enunciado, percebe-se que as unidades de significado correntemente associadas pelos formandos à colaboração são *entreaajuda* e *partilha* (de ideias, de materiais, de experiências). Esta ideia está presente nas motivações e expectativas que os elementos do GTB expressam na Reflexão 1.

Ainda neste plano, são feitas várias referências a ideais de colaboração, seja nas dinâmicas construídas no GTB, seja em sinergias diversas do campo educativo. Neste último caso, a colaboração surge, ora como um elemento estruturador de uma

rede de relações estabelecida na escola – de que o professor é um elo –, ora como um caminho para a revalorização profissional, no sentido em que aponta “*para competências de gestão curricular e traz ganhos de autonomia*” (P3Ref1).

A colaboração no âmbito do GTB é vista como um espaço privilegiado em que as práticas se tornam objecto de investigação (P4), como uma articulação entre teoria e prática concretizada através dos esforços conjuntos de professores e investigadores (P5) ou como trocas que revelam espaços ainda não explorados (P2):

“O projecto de investigação-acção que irei abordar, no domínio do desenvolvimento da competência de leitura, é o exemplo de um trabalho colaborativo que permite partilhar, confrontar, reflectir, analisar e problematizar, na linha de uma prática reflexiva de índole investigativa.” (P4Ref1).

“Julgo de extrema importância este trabalho colaborativo que envolve professores de níveis de ensino diferentes, que promove uma ligação mais estreita entre teoria e prática, entre professores e professores investigadores.” (P5Ref1).

“O processo de desenvolvimento pessoal e profissional promovido pelo grupo baseia-se, conseqüentemente, na noção de que diferentes olhares possam apoiar a auto-descoberta, mostrando ao indivíduo intervalos de crescimento (...).” (P2Ref2) (veja-se Pinho & Simões nesta publicação, com resultados semelhantes sobre representações acerca da colaboração).

É de registar a lacuna que um dos participantes identifica, na Reflexão 2, quando constata que as dinâmicas do grupo estavam restritas aos espaços de conforto das trocas de impressões e dos planeamentos conjuntos, sem a abertura das salas de aula:

“É fato, contudo, que a nossa colaboração tenha se mantido até então – e tenda a se manter – restrita a preocupações e a planeamentos, não abraçando práticas concretas de sala de aula na figura da docência conjunta ou da troca de turmas.” (P2Ref2).

Em causa parece estar a constatação de que se construía no grupo uma cultura de colaboração *confortável*, pouco desafiadora das práticas e dos pressupostos que a sustentam, baseada no exercício do que Hargreaves (1998) denomina *congenialidade* (cf. Melo-Pfeifer, nesta publicação).

Paralelamente, constata-se que as escolas e o GTB são referidos como dois espaços contrastantes, no que diz respeito ao desenvolvimento e manutenção do isolamento profissional: nas escolas, o isolamento profissional é uma constante, ao passo que, no GTB, a imagem de uma colaboração real entre profissionais da Educação surge como uma mais-valia:

“Esta cultura de colaboração que está a surgir neste grupo, por oposição a uma colegialidade artificial que muitas vezes se instala nas nossas escolas, leva-me a acreditar que um trabalho destes tem ‘pernas para andar’...” (P5Ref1).

“Ao longo de muitos anos os professores viveram muito isolados, principalmente os do 1.º ciclo (realidade que conheço melhor) escolas de lugar único (...). Esta formação é importante para o crescimento pessoal e profissional, pois participam docentes de vários graus de ensino (...) o que contribui para uma partilha de estratégias, saberes, opiniões...” (P6Ref1).

No que diz respeito ao plano da enunciação, tendo em conta especialmente o processo de interlocução, observa-se que a própria finalidade dos documentos condiciona a reflexão feita. De facto, trata-se de documentos redigidos para efeitos de avaliação e, em alguns casos, sujeitos a orientações fornecidas pela coordenação do Projecto.

Estas condicionantes deixam marcas nos textos produzidos, sobretudo:

- no uso indiscriminado das expressões *GTB* e *Oficina de formação* para se referir ao grupo, aspecto que revela a assimilação do formato creditado da formação como referência relevante do grupo;
- nas designações usadas para os diferentes elementos do grupo, que espelham os papéis que lhes são atribuídos no âmbito da Oficina de Formação (*formador, formando, orientador da universidade, ...*); neste ponto, é de destacar a manifestação de representações sobre papéis dos actores da universidade – e, por extensão, dos actores das escolas –, além das designações que sugerem uma hierarquia de papéis no seio do GTB: “*com a orientadora da Universidade a caminhada foi em conjunto (...) o mesmo não aconteceu com o outro colega.*” (P6Ref3) (cf. estudos de Pinho & Simões ou Melo-Pfeifer nesta publicação).

Sublinha-se igualmente o uso – também indiscriminado – dos pronomes *eu* e *nós* no discurso de alguns participantes. Em alguns casos, as transições de uma forma pronominal para outra ocorrem em frases seguidas:

“Por todas essas razões decidi, conjuntamente com mais duas colegas, centrarmos o nosso estudo na abordagem de Estratégias inferenciais na leitura do texto poético (...). A participação nesta oficina de formação tem-me possibilitado a concretização efectiva desse trabalho colaborativo, em que temos procurado articular teoria e prática” (P5Ref2).

A fluidez entre o particular e o geral, traduzida nas transições *eu-nós*, assinala aqui, não apenas a constituição de um limite ténue entre os dois espaços, mas sobretudo a emergência de um projecto de grupo – ou de projectos de grupo. Note-se, entretanto, que o *nós* frequentemente se refere ao subgrupo em que o interlocutor participa, frisando a dimensão colectiva do trabalho, enquanto o *eu* se refere ao percurso de desenvolvimento profissional, foco da secção seguinte.

3.2.2. Representações sobre o desenvolvimento profissional

Tal como observamos anteriormente, no documento de constituição da Oficina de Formação do GTB, a investigação e a acção educativas foram encaradas como actividades dialogantes e complementares, na medida em que se concebe a construção de conhecimento sobre a leitura como resultado da investigação que elege as práticas como objecto de referência, com vista ao seu desenvolvimento e melhoria (Andrade *et al.*, 2008). Espera-se, deste modo, que a escola se mostre cada vez mais capaz de dar resposta aos desafios de uma Sociedade da Informação que exige cidadãos interventivos e críticos.

Conforme o Balanço do GTB sobre a primeira fase do projecto *Línguas e Educação*, no seio do grupo, a investigação-acção foi concebida não só como metodologia, mas também como pilar do desenvolvimento de uma postura pessoal e profissional que a converte num instrumento de reflexão, deixando em evidência a propriedade formativa e investigativa envolvida no processo sistemático de planificação, acção e reflexão (veja-se Moreira & Torres nesta publicação).

Assim, o trabalho de investigação-acção foi encarado como uma oportunidade de reflectir sobre práticas enraizadas, tal como afirma um dos integrantes do GTB, “*onde muitas vezes é preciso desaprender para empreender de forma diferente*” (P5Ref1).

Das sinergias do grupo, destacamos ainda a capacidade de co-reflectir sobre práticas de educação em línguas e de co-construir estratégias e recursos que permitissem dar uma resposta válida aos problemas e às fragilidades diagnosticadas, tal como assinala o Balanço do GTB sobre a primeira fase do Projecto.

Também é destacada neste documento a mais-valia da capacidade de co-analisar, de forma crítica, o contributo do trabalho desenvolvido para a renovação pessoal e profissional, envolvendo os participantes num contexto colaborativo e levando-os a assumir papéis diferenciados:

“Fundamentados na noção de diálogo reflexivo, construímos uma imagem mais clara de transversalidade, apoiada na comunicação estabelecida entre diferentes níveis de ensino e entre áreas distintas de actuação contornadas pelo ensino/aprendizagem de línguas. Percebemos a construção desta transversalidade como uma das consequências do trabalho colaborativo que temos vindo a desenvolver. Na base de um diálogo de aproximações, a colaboração concretiza-se nas partilhas/trocas de experiências ocorridas no âmbito do nosso grupo.” (Balanço do GTB sobre a primeira fase do Projecto).

Este excerto deixa entrever a criação, no seio do GTB, de um contexto de trabalho apoiado na partilha e na colaboração, orientado pelo objectivo de, em grupo, reflectir sobre as práticas de leitura na escola e os novos desafios postos por uma formação neste domínio mais eficaz e mais transversal.

O enquadramento fornecido pela Oficina de Formação surge, na percepção de um dos formandos, como “*possibilidade de partilha de práticas, dúvidas, desafios do quotidiano profissional contribuindo para o crescimento como grupo.*” (P4Ref1).

Ainda nas palavras de outro professor: “*É mais concretamente em grupo de trabalho que percebo partilhas mais genuínas de recursos e de preocupações práticas e morais do ensino que temos vindo a oferecer aos alunos.*” (P2Ref2).

Enquanto reflectiam sobre as suas experiências educativas e investigativas, com vista a uma melhor compreensão do que significa hoje ensinar a ler, os formandos do GTB referem-se a um percurso assente no diálogo, partilha, reconstrução de relações interpessoais e profissionais, do qual não estiveram ausentes também algumas tensões e conflitos: “*Quanto aos constrangimentos só posso referir a excessiva*

carga horária de trabalho (de docente e de formanda), tendo em atenção que todas as actividades do nosso dia-a-dia têm os aspectos mais ou menos perfeitos, mas que se podem corrigir.” (P1Ref2).

Os formandos afirmam também ter adquirido, no final do processo de formação, maior consciência da importância de pertencer a uma comunidade profissional e contribuir para a sua construção:

“consegui desenvolver um projecto em equipa, encontrando afinidades e interesses, preocupações, vontades.” (P3Ref3).

“[No subgrupo] Observei, aprofundei conhecimentos e adquiri novas formas de realizar as minhas planificações e as minhas formas de intervir na aula.” (P1Ref3).

“com ele [grande grupo] aprendi, cresci, dei e recebi, quebrei o gelo e perdi um pouco mais o medo, senti-me motivada e empenhada, aprendi com as visões, as questões os argumentos.” (P1Ref3).

As aprendizagens são igualmente relevadas: *“descoberta de propósitos maiores para o trabalho em sala de aula (...) ir além de questões do ‘como’ ensinar o que pretendemos, mas, sobretudo, ‘por que’ ensinar o que ensinamos” (P2Ref3).*

Perante estes reflexos nos participantes, uma segunda questão ganha relevo: *Como é pensada a continuidade das sinergias criadas?*

Lançaram-se sementes para a realização de um trabalho mais colectivo e partilhado e assistimos, nas reflexões dos formandos, a uma vontade crescente de aproximação que assenta na ideia de colaboração e de trabalho que transcende esta oficina e o próprio Projecto e se traduz na continuidade pensada através do reforço dos laços com a mesma equipa ou na criação de novos laços, envolvendo outros professores da escola onde leccionam e outros investigadores com interesses afins de forma a construir respostas mais adequadas aos desafios que a Escola enfrenta, como o manifestam alguns dos participantes:

“Pretendo, no próximo ano lectivo, desmultiplicar esta experiência, no seio do meu grupo profissional adstrito à minha escola (...)” (P3Ref3).

“Há caminho a fazer; há vontade de percorrê-lo em companhia” (P4Ref1).

E é essa vontade de traçar um percurso profissional em companhia que dá cor ao discurso da coordenação do Projecto, para quem a

“[...] colaboração destes e de outros actores que venham a dar-lhes continuidade permitirão, a nosso ver, avaliar o potencial transformador, numa clara compreensão de que a aprendizagem profissional é um processo contínuo, cíclico, individual e colaborativo, pautado pela diversidade de percursos, conhecimentos, experiências, interesses e expectativas, onde os objectos de referência, as línguas, se recriam constantemente pela compreensão da sua presença e importância no desenvolvimento dos sujeitos e das comunidades” (Andrade, 2009: 13-14; cf. ainda Andrade & Espinha nesta publicação).

Em jeito de conclusão

Na opinião dos formandos, a Oficina de formação *Colaborar em práticas de ensino da leitura* fortaleceu as relações entre ensino, aprendizagem e investigação em Didáctica e são evidentes os sinais de transformações diversas que correspondem a uma consciência crescente da importância de articular os seus saberes, experiências e práticas profissionais em dinâmicas de colaboração profissional.

Admitindo que o estabelecimento de um clima de abertura ao questionamento e experimentação de práticas em comunidades profissionais esteja em função do desenvolvimento de um sentimento de pertença a um grupo, podemos observar no GTB a emergência deste clima. Encontramos indícios deste facto nas diferentes tónicas apresentadas pelas caracterizações iniciais e finais, estas últimas com marcas pessoais mais presentes, e nas representações sobre o desenvolvimento profissional e o trabalho colaborativo no âmbito do grupo.

Estas observações levam a inferir que o GTB, ao menos enquanto esteve activo por meio dos projectos de investigação-acção, funcionou como uma espécie de *supportive environment* (Vieira, 2009b) para o desenvolvimento de projectos colectivos baseados em demandas profissionais (e pessoais) dos seus integrantes. Concorreu para isso o estabelecimento de dinâmicas que combinavam familiaridade (traduzida nas rotinas das reuniões e do estabelecimento de tarefas) e estímulo (presente na concretização de expectativas pessoais implícitas ou manifestas, algumas delas textualizadas no documento de caracterização inicial) (Wenger *et al.*, 2002).

Contudo, o processo em que participou o grupo não decorreu sem que se verificassem alguns obstáculos. Surgiram constrangimentos advindos do formato creditado de formação e da existência de um projecto de investigação por trás da experiência: limitações de espaço (as sessões decorreram sempre na Universidade), tempo delimitado (projectos a serem desenvolvidos entre Outubro de 2008 a Julho de 2009), papéis formais pré-definidos (formador e formando) e documentos diversos a serem necessariamente produzidos. Além destas agendas de investigação e de formação, foi ainda difícil conciliar as agendas pessoais (agenda da equipa proponente e dos professores que aceitaram o desafio de participar no projecto *Línguas e Educação*).

Apesar dos obstáculos referidos, o balanço é positivo. Destacamos as representações dos formandos relativas aos factores que destacam como importantes para a construção do seu conhecimento profissional e a melhoria do seu desempenho como professores/investigadores: a maior consciência da importância de reflectir criticamente sobre as suas práticas, o recurso à (auto-)investigação para reformular essas mesmas práticas e o trabalho em equipa.

Olhares sobre o projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” – pontos de vista da investigação-acção e da supervisão

Maria Alfredo Moreira | Universidade do Minho
Patrícia Torres de Barros | Bolsista da FAPEMA

Resumo

Neste texto, propomo-nos produzir um olhar multifacetado, a partir de perspectivas da supervisão e da investigação-acção, sobre o projecto *Línguas e educação: construir e partilhar a formação*. No âmbito dos trabalhos do projecto de doutoramento da segunda autora¹, e que toma como um dos dois casos de estudo este Projecto, as autoras evidenciarão linhas de força, centradas na caracterização do processo formativo/ supervivo e no papel da investigação-acção na inovação educativa e promoção do desenvolvimento profissional. Este estudo visa compreender de que modo o projecto *Línguas e Educação* contribui para o desenvolvimento de competências investigativas e de análise reflexiva (crítica) da praxis por parte dos professores envolvidos, procurando caracterizar o papel da investigação-acção e da supervisão no processo de aprendizagem profissional.

Nesta perspectiva, e em virtude da impossibilidade de investigar em profundidade a totalidade dos grupos de trabalho (GT) que compõem o projecto *Línguas e Educação*, optamos por fazê-lo tendo como base as actividades desenvolvidas por um dos subgrupos da Oficina de Formação “Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?”. Caracterizamos os níveis de exercício da supervisão, as estratégias de formação empregues – com prioridade para a investigação-acção – os contornos que assumem, bem como as tensões evidenciadas, ao serem desenvolvidos no âmbito de um projecto de investigação-formação dinamizado por uma instituição de Ensino Superior.

Palavras-chave: formação investigação-acção, supervisão.

1. Olhares que se cruzam: a investigação-acção como estratégia supervisiva

Na arena educativa, a investigação-acção (IA) tem vindo a ser cada vez mais utilizada como estratégia formativa e de supervisão para desenvolver nos professores competências reflexivas, na medida em que encerra elevadas potencialidades na promoção da inovação e transformação das situações educativas. Actualmente,

¹ Projecto “A investigação-acção como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de meta-análise de contextos de mudança e de produção de saberes”, Doutoramento em Educação da Universidade do Minho, Área de Conhecimento em Supervisão Pedagógica, projecto apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.

existe vasta evidência na literatura especializada, quer na formação inicial, contínua e especializada de professores, nacional e estrangeira, que valida as potencialidades da IA na facilitação de uma formação reflexiva, ao favorecer um posicionamento investigativo dos professores face à sua prática, numa direcção potencialmente emancipatória, coadunando-se assim com uma perspectiva de formação ao longo da vida e desenvolvimento profissional permanente.

A Figura 1 visa ilustrar o modo como os critérios de qualidade da IA se articulam com princípios para a educação (de professores e alunos) nas actuais sociedades democráticas.

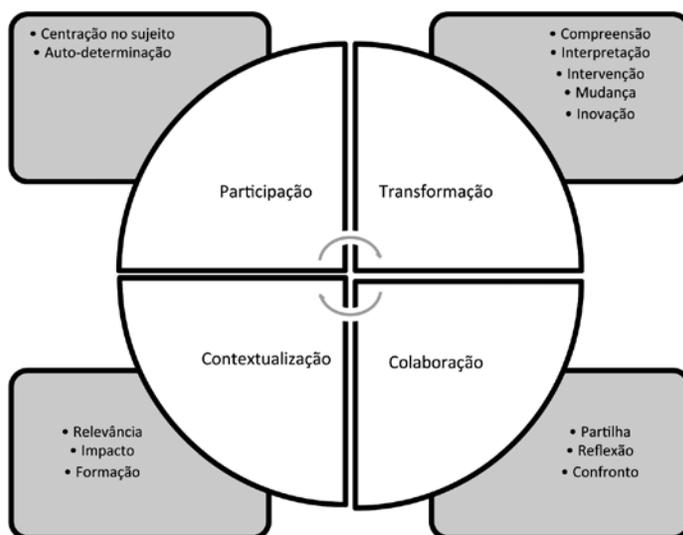


Figura 1 – Critérios de qualidade da investigação-acção

No centro da actividade investigativa está o princípio da participação, patente na centração da investigação no sujeito que a realiza, promovendo a sua auto-direcção e capacidade de decisão. Este princípio é essencial à presença dos seguintes. Não pode existir colaboração e transformação dos sujeitos e contextos (mudança inovadora que assenta numa mais profunda compreensão das práticas) sem a definição, pelo próprio, do seu projecto pessoal e/ou profissional. Por outro lado, sem obedecer ao princípio da contextualização, especialmente relevante na IA, a actividade investigativa torna-se estéril, esvazia-se na relevância que pode assumir para os actores, na medida em que tem como motor para a sua realização a melhoria da acção, numa orientação emancipatória para todos os envolvidos.

Por outro lado, a IA de natureza colaborativa (neste contexto vista enquanto projecto realizado entre instituições de Ensino Superior, com responsabilidades de formação de professores, e as escolas dos níveis de ensino para os quais aquelas

formam) traz benefícios para ambas as parte, conforme se pode visualizar na Figura 2 (adaptada de Burnaford, 2001).

Investigador académico: o que dá	Escola/ professor investigador: o que dão
Conhecimento e experiência em métodos de investigação	Viabilização da investigação: acesso a alunos reais, em salas de aula reais
O ponto de vista externo	Conhecimento e experiência em desenvolvimento, currículo e ensino
Apoio à divulgação e publicação do trabalho docente	Experiência nas políticas e procedimentos escolares
Formação em áreas de investigação/ pedagogia/ didáctica	Verificação da investigação: relação entre produção de conhecimento e aplicação
Ideias novas para testar	Ética da prática

Figura 2 – Benefícios da investigação-acção colaborativa (adapt. de Burnaford, 2001)

Para as instituições de Ensino Superior, a IA permite o acesso a alunos e professores em contexto real, experiência na colaboração com professores e a testagem, na prática, do conhecimento produzido. Por outro lado, também as escolas e os professores-investigadores beneficiam das parcerias, ao obter apoio e fundamentação científica para as questões e práticas educativas com que lidam diariamente e para as quais nem sempre encontram as melhores respostas. A prática da investigação, apoiada pelos académicos, promove o profissionalismo docente e a melhoria das escolas, principalmente se fundada nos princípios e critérios de qualidade expostos na Figura 1.

Na formação de professores, a IA tem já um historial alargado de promoção do desenvolvimento profissional contínuo e processos de construção de conhecimento do profissional de ensino, num enquadramento reflexivo e crítico². Tendo como finalidade principal “o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira, 2006: 15), a supervisão pode ser conceptualizada enquanto teoria e prática de regulação de processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional, num contexto de projecto de escola reflexiva e aprendente, e em situações diversificadas de auto-supervisão, supervisão inter-pares ou supervisão vertical (cf. Vieira, 2006; Alarcão

² Ver, a título de exemplo, e no contexto nacional, Oliveira (1996), Ponte (2002), Caetano (2004), ou o trabalho desenvolvido, há largos anos, na Universidade do Minho, Universidade de Aveiro ou Universidade de Lisboa.

& Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008). A prática da supervisão contribui para o desenvolvimento humano e profissional do professor, sobretudo se desenvolvida numa perspectiva de supervisão não hierárquica, reflexiva e centrada na melhoria da aprendizagem dos alunos (Alarcão & Tavares, 2003). Estas características estabelecem uma relação indissociável entre a IA e o processo supervisivo que nela se desenvolve, principalmente quando associada a processos de observação da prática em contexto clínico (Moreira & Alarcão, 1997), combinando o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa.

2. Olhares sobre as estratégias de formação do projecto *Línguas e Educação*: situando a investigação-acção e a supervisão

O projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*³ tem a sua origem no desejo 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” (Andrade *et al.*, 2008: 5). Visando responder aos desafios actuais que se colocam à educação em línguas e, mais especificamente, ao trabalho dos formadores, professores e investigadores, este projecto desenvolve a sua acção formativa considerando as relações interdependentes entre ensino-aprendizagem, formação de professores e investigação, favorecendo a criação de

“condições de desenvolvimento de todos os implicados que poderão, assim, aprofundar e alargar o seu conhecimento, renovando a sua actuação e contribuindo para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, compromisso partilhado por investigadores, formadores de professores e professores nos diversos níveis de ensino” (Andrade & Canha, 2009: 1).

Para além disso, visa aproximar espaços tradicionalmente dedicados à investigação e à formação no âmbito da educação linguística, do trabalho realizado em sala de aula por professores de diferentes escolas, através da intervenção nas práticas na expectativa da sua melhoria, contribuindo desta forma para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes (Andrade, 2010).

Como forma de caracterizar a metodologia de formação/supervisão empregue no projecto *Línguas e Educação*, iremos analisar o trabalho desenvolvido no contexto de uma das suas oficinas “Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural” (GTA), composta por 17 professores (1.º Ciclo do Ensino Básico e professores de Línguas dos restantes graus de ensino), 7 formadores (sendo

³ O projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação* (PTDC/CED/68813/2007; FCOMP-01-0124-FEDER-007106) desenvolveu-se na Universidade de Aveiro entre 2007-2010.

uma coordenadora) e um consultor (membro da equipa proponente do projecto). Foram constituídos 4 subgrupos de trabalho⁴ organizados a partir de uma temática incidente na sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) (Andrade, 2010; Martins & Pinho, 2010).

A metodologia de formação empregue no GTA baseia-se na partilha, no questionamento colaborativo de práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural e na necessidade de integração teoria-prática. Neste sentido, o grupo optou por uma abordagem metodológica *accional*, procurando articular a reflexão e a experimentação no terreno, através do desenvolvimento de projectos de IA acompanhados por formadoras que actuavam colaborativamente com os professores. Neste sentido, a implementação da IA na área da SDLC constituiu-se numa estratégia formativa de destaque no GTA, aglutinadora e transversal às demais estratégias e actividades empregues, pois de uma maneira geral, a organização das sessões presenciais deste GT foi norteada pela apresentação e discussão sobre o planeamento, desenvolvimento e resultados dos projectos de IA dos subgrupos. Ressaltamos ainda que a escolha da IA como metodologia de formação/investigação mostrou-se coerente com os objectivos deste grupo, facilitando a sua formação reflexiva e promovendo um posicionamento investigativo face à prática e a sua emancipação profissional.

Após a apresentação global das estratégias formativas empregues no GTA, faremos uma breve descrição do projecto de IA de um dos seus subgrupos, o GTA1, analisando o modo como o desenvolvimento das estratégias de ensino/aprendizagem/investigação implementadas e a supervisão efectuada favorecem processos de construção de conhecimento em educação em línguas. Para tal, apresentaremos alguns resultados das entrevistas realizadas à coordenação geral do projecto, professoras e formadoras deste subgrupo.

3. Olhar o GTA1: o projecto “Mar de Línguas e Culturas”

Os integrantes do GTA1 conceberam e desenvolveram o projecto “Mar de Línguas e Culturas”, através de dois sub-projectos, tendo como objectivos principais a sensibilização dos alunos dos primeiros anos de escolaridade para a importância da diversidade linguística e cultural, promoção do sentido crítico, valorização da diferença (abertura ao Outro) e desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e da cultura linguística (ver, nesta publicação, os estudos de Marques, &

⁴ O GTA é composto por quatro subgrupos com as respectivas temáticas de trabalho: GTA1 – Sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica (Projecto Mar de Línguas e Culturas – 1.º CEB); GTA2 – Educação plurilingue e intercultural (Projecto Línguas e Culturas: migrações e (des)encontros – 3.º CEB/Ensino Secundário); GTA3 – Diversidade linguística e cultural através da migração (Projecto Da minha língua vê-se o mar. E das outras? 3.º CEB/Ensino Secundário); GTA4 – Representações sobre as línguas e culturas (Projecto Línguas: caminhos para o Outro – Espaços extra-curriculares).

Martins, bem como de Dias *et al.* sobre este mesmo projecto). Foi desenvolvido em duas escolas do 1.º Ciclo situadas em Vila Nova de Gaia (Projecto A) e Gondomar (Projecto B) respectivamente. Na Figura 3 apresenta-se as principais linhas de desenvolvimento destes 2 sub-projectos.

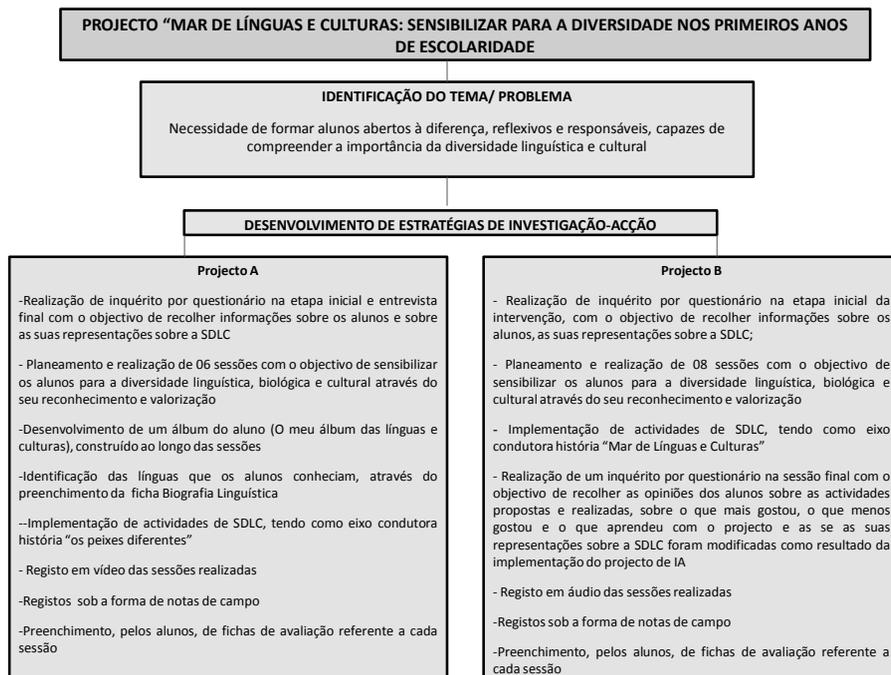


Figura 3 – Linhas de desenvolvimento do projecto "Mar de Línguas e Culturas"

Numa breve caracterização dos participantes do estudo, salientamos que o GTA1 constitui-se num grupo jovem e com formação académica sobretudo de licenciatura do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que uma formadora e uma professora possuem formação em línguas. As professoras actuam no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com pouca experiência na docência (01 a 04 anos); no caso das formadoras, ambas são bolseiras de Doutoramento e não possuem experiência como professoras. Torna-se importante mencionar que as professoras trabalham em regime de contrato, concorrendo para ofertas anuais, o que caracteriza um quadro de instabilidade, incerteza e descontinuidade no exercício da docência. No que se refere às coordenadoras, ambas actuam no Ensino Superior, desenvolvendo actividades no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, possuindo mais de 20 anos de experiência profissional.

Dentre os participantes do GTA1, 4 encontram-se a frequentar cursos de pós-graduação, 2 (professoras) a fazer Mestrado na área de Gestão Curricular e Multimédia

em Educação e 2 (formadoras) a realizar Doutoramento em Didáctica. Ao serem questionadas sobre a sua participação em equipas de investigação anteriormente ao projecto *Línguas e Educação*, a maioria dos participantes (2 formadoras e 2 coordenadoras), confirmou já ter integrado projectos de investigação relacionados com temáticas no âmbito da Didáctica das Línguas, no âmbito da Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural, Intercompreensão, Leitura e Escrita. As duas coordenadoras referiram, ainda, que já participaram em equipas de investigação na área da formação de professores, no contexto da formação inicial e contínua. Relativamente ao grupo de professoras, 2 afirmaram que nunca haviam participado em equipas de investigação, enquanto uma delas destacou uma experiência no âmbito de uma disciplina do 4.º ano da Licenciatura no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em sensibilização à diversidade linguística e cultural.

No sentido de caracterizarmos o macro-projecto de IA deste subgrupo, nas suas duas implementações, optamos por nos centrar em diferentes aspectos que marcaram a sua evolução e influenciaram o seu desenvolvimento. Para esta tarefa, acreditamos ser também importante (re)construir a sua origem social, focando o interesse de pesquisa, o processo de definição do problema e das questões de investigação, tendo em consideração os principais antecedentes desencadeadores do projecto (Silva, 1996) e as questões de investigação elaboradas pelo grupo (Fisher, 2001). Outro aspecto importante constitui-se em identificar o tipo de agente de iniciativa para a realização do macro-projecto de IA e o contexto de inserção profissional dos proponentes, pois influenciam decisivamente a definição do problema de investigação, a escolha do local de implementação e o seu desenvolvimento de uma maneira global (Silva, 1996).

No que se refere à escolha da temática de investigação, ressaltamos que os projectos desenvolvidos pelo GTA se encontram articulados com os pressupostos e finalidades macro do projecto *Línguas e Educação* (cf. Andrade *et al.*, 2008) e que foram mantidas pelos participantes quando as oficinas foram acreditadas. Podemos situar a origem social do projecto B na problemática mais vasta definida no contexto do projecto *Línguas e Educação*, a importância da educação linguística e na temática específica da oficina em que os participantes estavam inseridos. Em relação ao Projecto A, também podemos situar a sua origem no reconhecimento da importância e da necessidade de intervenção no âmbito da educação linguística, com a finalidade principal de educar para a cidadania planetária de maneira lúdica, dinâmica e intercultural. Contudo, diferentemente do Projecto B, a motivação para empreendê-lo e a sua concepção encontra-se relacionada mais directamente com a formação no Mestrado em Gestão Curricular que a professora proponente se encontrava a frequentar.

Quanto aos antecedentes desencadeadores do macro-projecto “Mar de Línguas e Culturas”, alinhamos com Silva quando afirma que “tratando-se de processos que articulam investigação e acção, os seus antecedentes estão, em geral, ligados a uma delas” (1996: 96) ou, de acordo com o que observamos, numa articulação entre

ambas com maior ênfase em um dos pólos. De facto, em ambos os Projectos (A e B), a investigação teve um papel de destaque, apresentando uma dupla finalidade: fornecer um enquadramento teórico e fundamentar a proposta de intervenção através do contacto com trabalhos que abordavam uma temática semelhante. Salientamos que a ênfase na investigação como antecedente das implementações do macro-projecto “Mar de Línguas e Culturas” deve-se, sobretudo, à sua ligação a instâncias formais de investigação, neste caso uma instituição universitária. Esta característica é essencial para determinar os tipos de agentes de iniciativa, pois ao desenvolver-se em articulação com instituições universitárias, a equipa responsável por “elaborar e propor o plano de acção e investigação, de realizar actividades promotoras de mudança, de organizar e apoiar a produção de saberes” (Silva, 1996: 127) foi composta por professores e formadores/coordenadores, numa configuração colaborativa da IA.

O processo de planeamento, desenvolvimento e reflexão sobre os resultados alcançados foi realizado através de um processo espiralado, próprios de processos de IA, envolvendo a reformulação do problema/tema, revisão das questões/objectivos, recolha de informação, análise, (re)planeamento das acções e revisão da análise ao longo do percurso investigativo. A IA tornou indispensável a adopção de estratégias que apresentaram simultaneamente fins didácticos e investigativos próprios de processos de mudança. Assim, no contexto das implementações do GTA1 (Projectos A e B), o desenvolvimento das estratégias de IA assumiu um contorno diferenciado, aproximando-se em alguns aspectos, pois em ambas foram empregues métodos para recolha de informação “dentro e através do ensino” (Burnaford, 2001), mais ou menos próximos da acção (Caetano, 2004), conjugando métodos observacionais e não observacionais.

Numa fase final, os professores elaboraram o relatório de IA, contendo uma apreciação crítica do trabalho realizado e dos resultados alcançados, avaliado pela equipa de formadores/ investigadores do GTA. Também destacamos, como uma etapa importante, a disseminação dos resultados alcançados, tornando os seus resultados objecto de divulgação, acessíveis a outros professores e à comunidade académica em geral.

4. Olhares sobre alguns resultados: pontos de vista da investigação-acção e da supervisão

Nesta secção reflectimos sobre os resultados da análise das entrevistas semi-estruturadas realizadas no âmbito do GTA1 (2 formadoras e 3 professoras), com a Coordenadora do GTA e a Coordenadora Geral do projecto *Línguas e Educação*. Salientamos que as entrevistas – uma destinada às professoras e outra às formadoras e coordenadoras – tiveram como objectivo obter elementos que permitissem caracterizar o processo formativo, supervisivo e de construção de conhecimento dos participantes, centrados na utilização da metodologia de IA. Neste texto, centramonos no que nos dizem os intervenientes acerca da supervisão no contexto do projecto

e mais especificamente no desenvolvimento do projecto de IA do subgrupo estudado, destacando como ambos os processos são percebidos e desenvolvidos.

Os múltiplos “olhares” destes participantes cruzaram-se nas entrevistas realizadas, permitindo-nos (re)construir a percepção que têm acerca do processo supervisivo e investigativo/interventivo no âmbito do projecto *Línguas e Educação*. Neste sentido, a partir da análise das suas respostas através de categorias identificadas no tratamento dos dados, seleccionámos aquelas que mais se adequavam aos propósitos e às limitações deste texto, a saber, o processo formativo no grande grupo (Comunidade de Desenvolvimento Profissional – CDP) e nos GT (dispositivos de formação utilizados), o processo de investigação-acção (planeamento do projecto de IA, potencialidades e constrangimentos) e o processo supervisivo (caracterização, potencialidades e constrangimentos evidenciados).

No que concerne ao processo formativo em CDP e GT, destacamos o nível de envolvimento dos intervenientes na definição dos conteúdos e estratégias empregues como um indicador fundamental para evidenciar a concepção de formação que norteia as acções do projecto *Línguas e Educação*, sendo este um aspecto fulcral no âmbito de uma formação de cariz construtivista e que difere de uma perspectiva homogeneizadora, onde a formação é destinada a “professores em geral”, e não ajustável a diferentes tipos de professores e suas respectivas necessidades (Nóvoa, 1991; Oliveira, 1996). No contexto do grupo investigado, salientamos que a participação na definição dos conteúdos e estratégias foi-se modificando e alargando ao longo das etapas do projecto *Línguas e Educação*. De acordo com as coordenadoras e formadoras do GTA1, os conteúdos foram definidos à partida, mas também foram “trazidos pelos professores nos trabalhos – nos GT, da investigação que realizaram” (E-C1)⁵, sendo que esta abertura em relação à contribuição dos professores ocorreu efectivamente na segunda fase do Projecto, que compreende a formação propriamente dita e a intervenção nas práticas, pois “*os conteúdos resultaram dos trabalhos de investigação (...) por exemplo, no caso do GTA, dos vários grupos de trabalho*” (E-C1). A este respeito destacamos que foram definidos, *a priori*, conteúdos abrangentes de acordo com as temáticas gerais do Projecto, como forma de orientar o planeamento das Oficinas, etapa sob a exclusiva responsabilidade da equipa de formadores/ investigadores e coordenadores.

4.1. Os projectos de IA e a construção de conhecimento em educação em línguas

No âmbito do planeamento da Oficina “Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural” a ideia de pré-definição dos conteúdos encon-

⁵ Na apresentação da análise dos dados, os enunciados discursivos dos intervenientes serão identificados através da nomenclatura que integra, primeiramente, o instrumento/estratégia de recolha de dados, no caso deste texto, a entrevista [E], seguida pela codificação atribuída aos intervenientes deste estudo: Professoras do GTA1 (P1- professora 1; P2- professora 2; 3- professora 3); Formadoras do GTA1 (F1- formadora 1; F2- formadora 2), Coordenadora Geral do Projecto Línguas e Educação (C1) e Coordenadora do GTA (C2).

trava-se presente na concepção da maioria dos formadores do GTA, modificando-se à medida que iniciaram o trabalho com os professores e tiveram contacto com as suas experiências, necessidades e expectativas em relação à formação. O depoimento da coordenadora do GTA (C2) reflecte claramente esta mudança de percepção:

“Eu lembro uma reunião que fizemos aqui prévia de formadores do GTA ... nós começamos a pensar em determinados conteúdos (...) nós tínhamos conteúdos muito precisos e tínhamos na nossa cabeça [riso] mais ou menos um plano de acção pronto a despejar [riso] e depois quando iniciou a formação isso foi muito interessante também para mim e para o meu próprio desenvolvimento e mudança ... que comecei a pensar assim ... não posso ... num projecto de colaboração não sou eu que vou impingir às pessoas os conteúdos da formação. Os conteúdos da formação hão-de ser as pessoas a descobri-los ... a identificá-los ... a buscá-los de acordo com muitas coisas ahm de acordo com as suas necessidades de formação ... com os seus interesses ... com o seu contexto de trabalho ... com os contextos das colegas ... com a vontade de cada grupo em particular e é engraçado que depois o que surgiu mesmo ahm mesmo o que surgiu no subgrupo um foi muito diferente ... muito diferente ahm portanto aí os conteúdos ahm os conteúdos que houve uma pré-definição à partida logo foram abandonados ... e esse foi um verdadeiro processo colaborativo. Foram as pessoas foram os grupos que os negociaram e identificaram os conteúdos” (E-C2).

Salientamos que a abertura concedida às professoras em relação à definição dos conteúdos no GT não foi percebida com a mesma intensidade no âmbito da CDP, o que surge no depoimento da coordenadora geral do projecto (C1) e confirmado pelas professoras entrevistadas. Os professores sentiram-se com maior autonomia para intervir nos conteúdos e actividades realizadas no grupo mais restrito, no qual afirmaram ter criado laços afectivos, de proximidade e de trabalho, revelando um certo distanciamento em relação às actividades planeadas em CDP.

No que se refere à definição inicial das estratégias de formação, esta tarefa envolveu colaborativamente a equipa de formadores/investigadores e coordenadores que estiveram presentes desde o início do projecto *Línguas e Educação*. Na opinião de uma das coordenadoras entrevistadas, a metodologia estava, à partida, mais ou menos definida, tendo em consideração o tipo de formação que desejavam e o público-alvo a ser atingido. O desenvolvimento de projectos de IA foi considerado desde o princípio uma estratégia de destaque e potencialmente favorecedora do desenvolvimento profissional dos participantes e de construção de conhecimento sobre a educação em línguas (cf. Andrade *et al.*, 2008). Contudo, torna-se importante esclarecer que a opção pela implementação desta estratégia foi, em última instância, uma decisão dos diversos GT, estimulada sobretudo pela realização de uma sessão plenária dedicada à IA no âmbito educacional, focalizando nas suas potencialidades e constrangimentos, bem como na exemplificação de investigações realizadas nesta perspectiva.

“a investigação-acção ... tendo em conta o tipo de formação e as pessoas que nós tínhamos na frente ... era a metodologia que melhor se adequava e que poderia corresponder aos interesses das pessoas ... era exequível e dentro dos contextos e com as limitações próprias de cada contexto e que era exequível e era transformadora para as pessoas e

portanto essa metodologia ... a partida ... estava mais ou menos definida ahm mas tivemos o cuidado de partilhar essa opção com os participantes para saber se seria aceita pelos professores e se definiu mesmo quando numa das sessões plenárias convidamos a professora Maria Alfredo para vir falar sobre a investigação-acção. Acho que isso foi muito importante ... a partir daí as pessoas começaram a fervilhar ideias e a ter ideias ... a querer conceber os projectos (E-C2).

No GTA, a IA foi uma das estratégias de eleição, associada a outras de valor formativo acrescido, a saber, a realização de sessões plenárias, as reuniões intermédias nos subgrupos, a constituição de amigos críticos, a apresentação colectiva dos projectos de IA e a elaboração de um portefólio pelos professores. Ao questionarmos os participantes do estudo sobre a(s) estratégia(s) considerada(s) mais significativa(s) para o seu desenvolvimento profissional, a maioria destacou o desenvolvimento de projectos de IA nos subgrupos e, mesmo quando a IA não foi referida directamente, grande parte das estratégias mencionadas tinham ligação directa ao processo de IA, pois salientaram a importância do trabalho colaborativo em pequenos grupos, a apresentação dos projectos de IA no GTA e da estratégia do amigo crítico que, de acordo com a coordenadora deste grupo, “*resultou na maior parte dos casos. As pessoas estiveram atentas aos trabalhos dos outros ... quiseram ajudar a reformular e avançar nos trabalhos*” (E-C2). Nesta perspectiva, o papel de amigo crítico, desempenhado pelas professoras e formandas intra-subgrupo, pelos demais colegas do GTA e coordenadora do GT, representou uma mais-valia no processo reflexivo e um suporte essencial ao processo investigativo empreendido pelos professores, na medida em que estabeleceram uma relação de confiança, recebendo suporte emocional, científico e *feedback* do trabalho desenvolvido (cf. Messner & Rauch, 1995).

Voltando-nos agora mais especificamente para o processo de IA realizado no GTA1, a definição da temática e do problema de investigação teve como base a temática global da Oficina, a experiência e os projectos de investigação (já) desenvolvidos pelos integrantes do subgrupo. Torna-se importante ressaltar que, apesar de considerarem significativos os resultados alcançados com os alunos, a maioria das professoras entrevistadas salientou que na escolha temática e no planeamento do projecto de IA não consideraram as características do contexto onde seria desenvolvido, contrariando assim a sua intenção inicial. Como justificação deste posicionamento mencionaram, principalmente, o facto de que não tinham turma para implementar o projecto do grupo na altura da sua elaboração – o que veio a acontecer posteriormente – e que tinham que cumprir a calendarização prevista para a formação, sofrendo, no nosso entender, influência das limitações de realizar um projecto de IA no contexto de uma formação externamente financiada e acreditada.

“nós tivemos que organizar um projecto e lá está e nem tivemos em conta o contexto escolar porque ... por exemplo ... eu na altura que nós estávamos a elaborar o projecto eu não tinha turma ainda ... eu estava sem turma ... porque estive colocada mas depois foi uma substituição tive de sair ... e eu queria implementar e implementei e correu bem” (E-P1).

“se nós fizéssemos isso com tempo o que nós deveríamos fazer era ir ao encontro das expectativas dos alunos ... se nós no início entregamos um inquérito aos alunos ... um questionário em que queríamos saber o que eles querem aprender ... quais as línguas que eles desejariam aprender e contactar ... posteriormente o que nós deveríamos oferecer aos alunos deveria ir de encontro ao que eles desejavam ... não temos tempo ... temos que cumprir ... temos um prazo ... não tínhamos tempo para fazer isso e era completamente utópico fazer uma coisa dessas tendo em conta o tempo que nos deram. Daí que nós optamos em fazer um projecto que fosse implementado em duas realidades diferentes” (E-P3).

O processo de IA foi visto como colaborativo entre os participantes do GTA1, dinamizado através de reuniões intermédias agendadas de acordo com a necessidade do subgrupo e também à distância – como menor frequência – através de meios informáticos, com destaque para a troca de *emails* e a comunicação realizada tendo como suporte a plataforma *Moodle* do projecto *Línguas e Educação*. As reuniões intermédias foram referidas pelos entrevistados como espaços para a discussão e reflexão sobre as planificações e acções desenvolvidas e de partilha de conhecimento teórico e práticas dos participantes. Gostaríamos de salientar que estas reuniões também foram meios para a realização de outras tarefas inerentes ao GTA, como por exemplo, as tarefas de divulgação do projecto de IA. Neste sentido, as reuniões foram descritas por uma professora como um *“processo complexo”* (E- P2), que exigiu muitas horas de trabalho, mas que resultou porque houve colaboração entre todos os membros, independente da sua função no subgrupo. A este respeito, atentemos no depoimento de uma participante.

“Eu achei que foi muito bom o facto de termos reunido muitas vezes ... termos distribuído o trabalho pelos diversos elementos do grupo e depois foi uma surpresa agradável nas reuniões em que nós nos juntávamos para ver o que tínhamos feito ... ver as ideias de cada um e ver de que modo isso contribuía para construir o programa de intervenção” (E- P3).

“Houve muita colaboração entre nós ... houve muita vontade de partilhar acima de tudo ... partilhar conhecimento e partilhar experiências ... apesar de nós termos pouco tempo de serviço e o elemento que tinha mais tempo de serviço esteve presente menos vezes do que seria desejável ahm nós partilhamos muito ... partilhamos as poucas práticas que tínhamos acesso nos encontros ... partilhávamos conhecimento teórico ... aí [as formadoras] tiveram um papel mais importante ... elas partilharam aquilo que dispunham e fomos evoluindo”(E-P3).

Pelas características de inovação, mudança, melhoria das práticas e dos contextos que lhes são inerentes, a IA necessita um *tempo público*, tempo para a discussão em esfera pública que privilegia o trabalho colaborativo e valores democráticos (Giroux, 2007), tendo em consideração as características do contexto, do problema de investigação, do grupo de investigadores e dos contornos assumidos no projecto. Num conjunto de constrangimentos (inter)pessoais/ contextuais e processuais destacados, a questão do tempo foi destacada pela maioria dos entrevistados como um dos principais entraves ao desenvolvimento do projecto de IA e para uma maior profundidade das reflexões realizadas pelo grupo. Outros aspectos foram apontados, referindo-se principalmente à tendência das escolas estarem pouco motivadas para projectos desta

natureza e a sobrecarga de trabalho dos professores no contexto actual, associada aos constrangimentos de ordem pessoal, destacados por formadoras e coordenadoras.

4.2. O papel das formadoras e a supervisão em educação em línguas

Conforme podemos depreender dos depoimentos contidos nas entrevistas, as formadoras tiveram um papel importante no desenvolvimento da IA e no desenvolvimento profissional dos participantes durante a formação. Ressaltamos que a supervisão nos subgrupos constitui-se apenas numa parte do complexo e amplo processo supervisiivo que se desenvolveu no projecto *Línguas e Educação*. Tal como aconteceu para a IA, também a definição das tarefas de supervisão foi sendo um processo em construção, sendo o papel das formadoras e coordenadoras objecto de (re)definição progressiva, não obstante alguma clarificação inicial. Neste sentido, a partir das observações que realizamos e de acordo com os depoimentos colhidos nas entrevistas, foram identificados quatro níveis de supervisão pedagógica presentes do projecto *Línguas e Educação*, apresentando funções bem definidas, porém articuladas: no nível mega destaca-se a supervisão realizada pela coordenadora geral do projecto; no nível macro a supervisão desenvolvida pela coordenadora do GTA; no nível meso identificamos a supervisão realizada pelas formadoras e, num nível micro, a auto-supervisão das práticas pelos participantes, conforme se pode visualizar na Figura 4.



Figura 4 – Níveis de supervisão no projecto *Línguas e Educação*

No GTA, a função supervisiiva assemelha-se à que é desenvolvida pela coordenação geral, dirigida à organização e avaliação das actividades realizadas no micro-contexto

do grupo e seus subgrupos. Como tarefas principais, realiza a gestão dos encontros numa perspectiva colaborativa, dinamizando a utilização dos instrumentos destinados à (auto-hetero-co) regulação crítica da prática supervisiva no interior dos subgrupos, dando suporte organizacional, investigativo e afectivo. Por sua vez, no contexto do GTA1, a função supervisiva é desenvolvida por duas formadoras da universidade que acompanham directamente o desenvolvimento dos projectos de IA realizados pelas professoras, sendo que, além das funções mencionadas anteriormente, proporcionam o suporte pedagógico-didáctico necessário ao desenvolvimento das acções destinadas aos alunos. No nível micro situa-se a auto-supervisão, de natureza intrapessoal, através da qual o professor torna-se paulatinamente capaz de se assumir como supervisor das suas próprias práticas (cf. Vieira, 2006; Alarcão & Roldão, 2008).

Ressaltamos que antes de iniciarem o processo formativo, os sujeitos revelaram expectativas diferenciadas em relação à supervisão que seria efectivada no projecto *Línguas e Educação*. Neste sentido, as coordenadoras revelaram boas expectativas sobre a supervisão, pois tinham “*uma equipa comprometida e que estava disposta a trabalhar colectivamente*” (E-C1) e um conjunto de instrumentos que permitia fazer a supervisão de maneira efectiva. No que se refere às formadoras, uma das entrevistadas tinha expectativas favoráveis, referindo a oportunidade de trabalhar com professores do 1.º Ciclo e aprender a partir desta experiência, enquanto que outra formadora salientou o receio de não “*conseguir de alguma forma distanciar as funções de formanda e formadora e a distinção entre formadora e colega*”. Este posicionamento deve-se, sobretudo, ao facto de algumas professoras do GTA1 já terem trabalhado com esta formadora em outros contextos, desenvolvendo uma relação de proximidade que poderia, na sua opinião, dificultar o processo de supervisão e acompanhamento do trabalho. Para as professoras, as expectativas voltavam-se para o exercício de uma supervisão “*rígida e controlada*” (E-P1) em todos os níveis e um maior distanciamento entre formador e formando, o que na prática não aconteceu, pois apesar de reconhecerem a natureza diferenciada das funções do formador e do formando, a relação entre ambos foi percebida como sendo pautada pela colaboração e horizontalidade, sendo que, em alguns momentos, as diferenças foram quase imperceptíveis, tal como referem os depoimentos a seguir:

“*É assim. Nós reuniamo-nos e nas nossas reuniões lá está ... aí é que não se notou mesmo que elas eram as formadoras*” (E-P1).

“*as formadoras despiram o papel de formadoras a nível institucional e procuraram sempre estar ao nosso encontro ... sempre ser o nosso apoio ... assim vale a pena!*” (E-P3).

Como potencialidades do processo supervisivo, gostaríamos de evidenciar que as formadoras foram consideradas como “*um dos pilares*” (E-P1) do trabalho do GTA1, proporcionando apoio a nível teórico-prático e no processo de IA, assim como estímulo à auto-supervisão dos elementos do grupo, o que veio favorecer o seu

desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva podemos afirmar que as formadoras realizaram hetero-supervisão no âmbito do GTA1, mas também estimularam a auto e co-supervisão entre os professores participantes deste subgrupo, numa perspectiva que valorizou a reflexão contextualizada sobre as práticas. Este posicionamento coaduna-se com as tendências supervisivas actuais que privilegiam uma concepção democrática de supervisão que distingue a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem, bem como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, visando a criação e sustentação de ambientes promotores da construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional (cf. Moreira, 2010a).

5. Olhares sobre constrangimentos e tensões no projecto “Mar de Línguas e Culturas”

O enquadramento do projecto *Línguas e Educação* pode ser considerado um factor favorável ao desenvolvimento deste tipo de trabalho formativo-investigativo de natureza colaborativa e tendencialmente emancipatória, na medida em que as instituições de Ensino Superior são, por natureza, locais de investigação, com funções formativas (Silva, 1996). Todavia, também se podem identificar constrangimentos a este trabalho, derivados, principalmente, das agendas mais rígidas das instituições e da relação investigador-professor, nem sempre pautada pela colaboração e partilha/negociação de interesses, na medida em que muitas vezes a “voz” do professor é silenciada nestes processos (Alarcão, 2001a; Burnaford, 2001; Zeichner, 1995). No caso do projecto em análise, acrescentamos que, além de ser enquadrado por uma universidade, desenvolveu-se no contexto de um projecto financiado por uma agência externa e de formação contínua acreditada, o que influenciou, em larga medida, o processo de concepção, implementação e investigação das acções desenvolvidas.

Os constrangimentos foram percebidos em menor escala do que os benefícios pela totalidade dos entrevistados, apesar das limitações, já referidas, impostas pela percepção de escassez de tempo para este tipo de trabalho. No caso das formandas, o principal constrangimento esteve relacionado ao facto das formadoras não poderem colaborar na elaboração do relatório de IA, comprometendo o processo de reflexão sobre as evidências que poderia ser mais colaborativo e profundo. Esta percepção foi partilhada por uma das formadoras que mencionou a alteração da dinâmica das reuniões intermédias na altura do relatório em virtude da necessidade de avaliação dos participantes. Para além disso, as formadoras apontaram a sua pouca experiência na formação de professores e na função de supervisoras como condicionantes. Num nível macro e mega de supervisão, as dificuldades foram percebidas de uma maneira mais global, focadas na dificuldade em trabalhar com grupos de grande

dimensão, como no caso do projecto *Línguas e Educação* e na impossibilidade de envolvimento mais próximo nos projectos de IA desenvolvidos pelos grupos.

Não obstante as potencialidades registadas na literatura, e que vêm ao encontro das evidenciadas no discurso das participantes, o desenvolvimento da IA num enquadramento supervisivo marcado pela verticalidade de funções e responsabilidades também apresenta constrangimentos relevantes que importa agora discutir. Para o formador/investigador académico, devemos equacionar as ameaças que existem às oportunidades de testagem e alargamento do conhecimento produzido, que assume impacto social e contribui para alargamento da arena do problemático (cf. Burnaford, 2001). Nem sempre a carreira académica, o impacto na mesma e a legitimação deste tipo de trabalho pelos pares se compadece com as exigências que ele supõe, que são muitas e nem sempre bem aceites ou compreendidas. Também para o professor-investigador, devemos equacionar algumas ameaças às oportunidades de quebra do isolamento profissional, de aprofundamento da relação teoria-prática na sua formação e na pedagogia e consequente construção de um maior profissionalismo. Destacamos as já referidas dificuldades em gerir o tempo e em conciliar a diversidade de actividades (ao ensino acrescenta-se a investigação), a (nem sempre boa) receptividade dos seus pares a este tipo de trabalho, aliada a uma maior exposição pública e imposição de agendas externas (como as da instituição do Ensino Superior, ou mesmo de agências financiadoras e de acreditação da formação). As tarefas investigativas são pouco familiares, o percurso de aprendizagem é complexo, o tempo para a reflexão e para a mudança quase inexistente... Enquanto espaço de *transformação pela colaboração*, a formação desenvolvida num quadro como o do projecto *Línguas e Educação* implica a aquisição e/ou aprofundamento de competências, aliados à capacitação para a acção, o que é contrário ao movimento actual de desprofissionalização docente, bem patente na crescente prestação de contas e burocratização do trabalho docente. Como refere Ross, “schools are bureaucracies and teachers must therefore function within the constraints of a bureaucracy, which means that they are not necessarily free to act on the results of their inquiry” (1990: 109). Este tipo de trabalho assenta em pressupostos de autonomia e responsabilização docente pelo trabalho desenvolvido, que é contrário à obrigatoriedade de tudo pôr por escrito e tudo ser sujeito à esfera do discurso público e que se “traduz na documentação de cada decisão, cada estratégia, cada acção. E, na nossa época cada vez mais paranóica, não confessar é entendido no início como implicando culpa e como garantia de castigo” (Foucault, 1990, cit. in Jardine, 2007: 84).

Convém também ressaltar que, apesar dos muitos benefícios associados a este tipo de investigação, não podemos fazer uma “glorificação acrítica da investigação-acção” (Zeichner & Diniz-Pereira, 2005), mas analisá-la sob um prisma reflexivo e crítico, considerando a contribuição genuína que pode trazer para a melhoria da prática profissional dos professores e para o bem comum. Por conseguinte, não devemos deixar de nos questionar, sempre, sobre os interesses que são servidos

– *Quem controla o conhecimento? Como se transmite esse conhecimento? Que linguagem é aceitável/ aceite?* -, procurando a qualidade dos processos de IA e de supervisão na determinação da “direcção do exercício do poder, que deve ser legítimo e democrático, quando partilhado e colaborativamente exercido” (cf. Moreira, 2010b).

Como coloca a coordenadora do projecto *Línguas e Educação* (Andrade, 2010), nos tempos actuais, dificilmente a formação contínua de professores pode dispensar modalidades de supervisão mais horizontais e colaborativas, onde formandos e formadores negoceiem papéis e modos de supervisão do seu desenvolvimento profissional; para isso é necessário desenvolver esquemas de investigação mais poderosos que, por sua vez, ajudem a desenvolver novas formas de supervisão – mais poderosas porque mais emancipatórias. E, neste desiderato, a investigação-acção colaborativa pode ter um papel importante a desempenhar.

Práticas e percursos de trabalho colaborativo: o caso do Mat.Com

Olga Pinto Basto | Agrupamento de Escolas de Lamações

Resumo

O presente texto coloca a tónica na colaboração como forma de desenvolvimento profissional, recorrendo à história de um grupo colaborativo de professoras de Matemática do ensino básico – o Mat.Com – e aos resultados alcançados com uma intervenção-investigação realizada no seio deste grupo, no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Avaliação, da Universidade do Minho, realizada por uma das professoras do grupo – a autora – e concluída em 2010. No estudo, os objectivos definidos no campo do desenvolvimento profissional foram: descrever processos de reflexão colaborativa na (re)construção de concepções e práticas de avaliação; identificar potencialidades e constrangimentos da colaboração no desenvolvimento profissional.

O texto ilustra práticas e percursos do trabalho colaborativo, salientando as suas potencialidades no desenvolvimento profissional: conduz à reestruturação do pensamento e das práticas; facilita a reflexão crítica; predispõe à inovação das práticas; expande conhecimentos e facilita a clarificação de conceitos; facilita a compreensão das concepções dos outros; estreita relações profissionais e pessoais; proporciona maior segurança e confiança nas mudanças. Como constrangimentos, sublinha-se a sobrecarga de tarefas e a falta de tempo. São ainda evidenciadas condições favoráveis à colaboração profissional, essencialmente de natureza institucional e comunicacional.

Palavras Chave: colaboração, condições, constrangimentos, desenvolvimento profissional, potencialidades.

Introdução: Mat.Com – percurso de um grupo colaborativo

O grupo Mat.Com, constituído em 2003, está a caminho do seu oitavo ano de existência, o que faz com que já tenha uma história para contar. A sua origem relaciona-se com o desenvolvimento de um Projecto de Investigação colaborativa na área da Educação Matemática, conduzido pela Doutora Helena Martinho, docente do então Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, cuja temática era a comunicação na aula de Matemática¹ – daí a designação Mat.Com. Nessa altura, o grupo era constituído apenas por três

¹ Martinho, M. H. (2007). *A comunicação na sala de aula de Matemática*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.

professoras: a investigadora da Universidade do Minho e duas professoras de Matemática da escola, uma das quais eu própria. Esse projecto desenvolveu-se durante os anos lectivos de 2003/04 e 2004/05, sendo inicialmente quinzenais os encontros das professoras colaboradoras com a investigadora. Contudo, para a sua dinamização, foi essencial a abertura da gestão da escola, que, no segundo ano, proporcionou tempo no horário das professoras, de modo a que os encontros se tornassem mais regulares e a sobrecarga menor. Esta conquista de espaço para a colaboração foi determinante na história deste grupo. Sem ela o grupo ter-se-ia diluído.

O projecto inicial foi gerador de uma dinâmica de interesse pelos temas da educação matemática e cativou a atenção de outros professores interessados em colaborar, fazendo com que ao grupo embrionário se juntassem mais dois elementos. Foi com essa composição que o grupo adoptou a designação de Mat.Com. Entretanto, nos dois anos lectivos seguintes (2005/06 e 2006/07), apesar da investigação colaborativa ter terminado, a investigadora aceitou o convite para continuar a parceria, o que contribuiu para a consolidação do grupo e para a continuação do trabalho colaborativo. Nessa altura, os temas abordados nas sessões de trabalho tornaram-se diversificados, mas sempre numa perspectiva de partilha de conhecimentos e de experiências. Desenvolveram-se pequenas experiências pedagógicas que eram dinamizadas por algumas de nós em sala de aula e posteriormente debatidas no grupo, sendo que algumas foram observadas pelo grupo. Reflectimos conjuntamente sobre as nossas práticas e expusemos os nossos dilemas. Pensámos numa forma de intervir ao nível das aulas de apoio, começando com a indagação sobre os problemas que se levantam com esse tipo de aulas, desde o seu planeamento até ao tipo de ensino e de tarefas que usualmente se implementam. Como apoio a esta reflexão, fomos lendo alguns textos que debatemos posteriormente, que nos chamaram a atenção para aspectos como a questão da *arte de questionar*, do tipo de comunicação que se estabelece entre professor e aluno e das formas de potenciar um ensino mais eficaz através da implementação de tarefas de carácter exploratório, que vão para além do que é usual numa aula de matemática mais convencional, de exposição da matéria seguida de aplicação pela resolução de exercícios. Essas leituras foram úteis e tornaram-nos ainda mais curiosas em saber como era a nossa realidade, o que nos conduziu à elaboração de um questionário sobre as aulas de apoio pedagógico, para aplicarmos aos colegas de departamento. Acabámos por levar bastante tempo a lançar o questionário e tratar os dados, mas com uma primeira análise das respostas ficámos cientes de que o assunto merecia mais aprofundamento, quer nosso, quer dos nossos colegas, que não fazendo parte deste grupo colaborativo têm ainda menos oportunidades para reflectir conjuntamente sobre uma realidade com que se confrontam ano após ano, com poucas orientações. Nesse sentido, propusemos ao centro de formação uma acção nesta área, permitindo assim alargar a discussão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino no sentido das aprendizagens dos alunos e para a expansão dos conhecimentos dos professores envolvidos. Essa formação acabaria por se concretizar apenas no 1.º período do ano lectivo 2009/2010, assumindo a forma de

uma Oficina de Formação denominada “A Prática Pedagógica nas Aulas de Apoio a Matemática”, organizada pelo Centro de Formação da Associação de Escolas Braga/Sul, sob proposta da escola, a qual por sua vez partiu do trabalho prévio do grupo Mat. Com.

Entretanto, no ano lectivo de 2007/08 frequentei a parte curricular do mestrado de Avaliação da Universidade do Minho, que me abriu horizontes para uma perspectiva sobre a avaliação das aprendizagens que era nova para mim, dando ênfase à participação e à negociação, e à necessidade de coerência entre ensino e avaliação, e entre avaliação formativa e sumativa. Nessa altura perspetivei a possibilidade de desenvolver o trabalho de dissertação do mestrado no seio do grupo, uma vez que constitui um espaço de partilha por excelência e, por isso, o espaço ideal para reflectir, debater e partilhar conhecimentos e experiências sobre qualquer tema. O tema da avaliação era especialmente pertinente, dada a sua complexidade. Assim surgiu o estudo que passo a descrever em seguida, supervisionado pela Professora Flávia Vieira, o qual se centrou essencialmente nos campos do desenvolvimento profissional e da avaliação das aprendizagens. Relativamente a todo o trabalho anterior do Mat. Com, este apresentava duas novidades: o tema da avaliação das aprendizagens e o propósito de estudar os processos de colaboração no desenvolvimento profissional. Neste texto, centro-me principalmente nesta segunda componente, embora no ponto seguinte faça uma apresentação global do estudo a fim de se compreender o enquadramento das questões relativas à colaboração².

Aquando do início do estudo, já não havia dúvidas de que o envolvimento de algumas de nós em projectos de alguma envergadura eram sinais do desenvolvimento profissional desencadeado pela pertença a um grupo colaborativo de reflexão. Segundo Vieira,

“Os professores aprendem a ensinar investigando o ensino, o que significa que se confere às experiências de investigação um valor prospectivo no sentido em que «já nada será como dantes» para os professores que as vivenciaram, mesmo que não voltem a desenvolver outros planos de investigação” (2001: 177).

Era e é precisamente este o caso do Mat.Com.

1. Um estudo no campo da colaboração profissional

1.1. Âmbito e objectivos do estudo

O estudo visou, fundamentalmente, explorar e investigar o potencial do trabalho colaborativo de professores, neste caso de Matemática, na compreensão e (re)construção das suas concepções e práticas de avaliação. Tratou-se de um estudo de intervenção-

² Sobre o estudo realizado, ver Basto, 2009 e 2010.

investigação que articulou os campos do desenvolvimento profissional e da avaliação das aprendizagens. Desenvolveu-se numa escola básica de 2.º e 3.º ciclos, fundamentalmente no seio do grupo Mat.Com, formado por quatro professoras de Matemática (incluindo a investigadora), mas não estritamente, dado que uma parte do trabalho teve como objectivo conhecer e reflectir sobre as percepções e práticas de avaliação dos membros do Departamento de Matemática/TIC, do qual o referido grupo faz parte.

A definição dos objectivos do estudo teve como ponto de partida uma questão central: *Como podem os professores colaborar no sentido de reconstruir concepções e práticas avaliativas na educação matemática?* Os objectivos de investigação definidos constituem simultaneamente objectivos de desenvolvimento profissional, na medida em que a acção desenvolvida procurou articular três dimensões da educação matemática – investigação, formação e ensino:

- analisar concepções e práticas de avaliação das aprendizagens;
- problematizar a avaliação formativa (função, modalidades, relação com a avaliação sumativa, potencialidades e constrangimentos);
- descrever processos de reflexão colaborativa na (re)construção de concepções e práticas de avaliação;
- identificar potencialidades e constrangimentos da colaboração no desenvolvimento profissional.

Neste estudo, a colaboração profissional representou o fio condutor da acção. Foi com ela que procurei alcançar os objectivos a que me propus, foi através dela que tudo se desenvolveu, foi dela que fiz depender o trabalho. Felizmente, o fio não se quebrou.

1.2. Contexto de investigação

As professoras que fazem parte do Mat.Com, duas do 2.º ciclo e duas do 3.º ciclo, têm uma significativa experiência profissional. Uma delas já tem mais de 30 anos de serviço, pelo que se encontra na fase final da sua carreira. As outras têm todas mais de 20 de serviço. Desempenharam diversos cargos nas escolas em que leccionaram. Uma foi presidente do conselho directivo de uma escola básica, outra já pertenceu a um conselho directivo de uma escola secundária, algumas já foram coordenadoras de departamento, directoras de turma, supervisoras das provas de aferição de Matemática e uma foi também delegada sindical. O seu envolvimento em projectos no âmbito disciplinar também tem sido uma prática regular, estando três das professoras actualmente envolvidas no Projecto de Implementação dos Novos Programas de Matemática do Ensino Básico (NPMEB), sendo que uma é a coordenadora deste projecto para o 2.º ciclo.

O apoio institucional da Direcção da Escola ao Mat.Com, traduzido na criação de um espaço de reunião no horário das professoras, foi imprescindível para poder dar

continuidade ao grupo, que reúne regularmente uma vez por semana. De facto, como reconhecem Estrela & Estrela,

“Não basta declarar na legislação existente que o professor é um investigador e um inovador, é preciso dar-lhe condições institucionais para que o possa ser efectivamente. E, entre essas condições, conta-se necessariamente uma formação adequada, pouco compatível com acções pontuais de curta duração e a atribuição de tempos nos horários dos professores e de espaços para que possam funcionar nas escolas grupos de autoformação que possam contar, quando necessário, com o apoio de especialistas externos.” (2001: 39).

Nos seus encontros, e como já foi referido, o grupo tem reflectido sobre concepções e práticas relativamente a vários aspectos do ensino, tem partilhado as suas dúvidas, tem preparado materiais e tarefas em conjunto e, a pouco e pouco, tem procurado dar a conhecer o seu trabalho aos outros colegas, embora reconheça que muito poderá ainda ser feito nesse sentido, pretendendo estabelecer redes de colaboração mais alargadas na escola. A temática da avaliação só pontualmente fora debatida pelo grupo até ao início deste projecto, em Setembro de 2008, pelo que foi um tema bem-vindo pelas colegas e uma mais-valia para o desenvolvimento do grupo.

O estudo envolveu, ainda, a colaboração dos colegas (21) do Departamento de Matemática/TIC, que, além de responderem a um questionário sobre avaliação das aprendizagens elaborado pelo grupo Mat.Com no âmbito do estudo, participaram na reflexão conjunta sobre os resultados obtidos. Com esta colaboração, além de se reflectir sobre as percepções e práticas dos professores de Matemática da escola, conseguiu-se divulgar de forma mais alargada o trabalho desenvolvido no âmbito da temática de avaliação das aprendizagens. Trata-se de um tema complexo, que importa debater nas escolas, e o presente estudo representou um contributo neste sentido.

1.3. Desenho metodológico do estudo

O projecto de intervenção desenvolveu-se entre Setembro de 2008 e Março de 2009, no ano lectivo de 2008/09, correspondendo aos 1.º e 2.º períodos lectivos, tendo-se posteriormente, em Junho de 2009, dinamizado um seminário de divulgação no Departamento de Matemática/TIC. O Quadro 1 sintetiza os momentos e estratégias de intervenção, assim como os modos de recolha de informação.

Momentos	Estratégias de intervenção	Recolha de dados
24 de Setembro de 2008	Apresentação do projecto de investigação ao grupo Mat.Com	Diário de investigação
8, 15, 22 e 29 de Outubro e 5 de Novembro de 2008	Leituras e reflexões iniciais [Fernandes, 2006; Fernandes <i>et al.</i> , 2008; Hadji, 1994; NCTM, 1999 ; Perrenoud, 1999; Vieira & Moreira, 1993 (v. referências finais)]	Diário de investigação Audiogravação das sessões
12 e 26 de Novembro de 2008	Elaboração conjunta de um questionário sobre concepções e práticas de avaliação	Diário de investigação Audiogravação das sessões
2ª semana de Janeiro	Aplicação do questionário aos professores do Departamento de Matemática/TIC	Questionário sobre concepções e práticas de avaliação
10 de Dezembro de 2008 14, 21 e 28 de Janeiro de 2009 4 de Fevereiro de 2009 11 e 18 de Março de 2009	Reflexão conjunta sobre práticas de avaliação formativa e construção e exploração conjunta de uma experiência de avaliação formativa	Diário de investigação Audiogravação das sessões
4 de Março de 2009	Análise dos resultados do questionário aplicado aos professores do Departamento de Matemática/TIC pelo grupo Mat.Com	Diário de investigação Audiogravação da sessão
25 de Março de 2009	Aplicação de um questionário sobre colaboração profissional às colegas do grupo Mat.Com Entrevista ao grupo Mat.Com	Questionário sobre colaboração profissional Entrevista (audiogravada)
2 de Junho de 2009	Apresentação e debate dos resultados do questionário sobre avaliação no Departamento de Matemática/TIC	Reflexão escrita (investigadora)

Quadro 1 – Momentos e estratégias de intervenção-investigação

Como já referi, o grupo Mat.Com já tem a sua história e o seu lugar na organização em que se enquadra. Os laços que unem as professoras que dele fazem parte foram sendo reforçados de ano para ano, com a permanente troca de ideias, experiências, dilemas e dúvidas, a que todas tentamos dar resposta. Por isso, lançar um projecto de intervenção-investigação no seio do grupo colaborativo foi possível e mesmo bem-vindo. Para tal, foi necessário que todo o trabalho fosse planeado e organizado, embora houvesse uma constante negociação dos sucessivos passos a dar.

No total, foram dezassete as sessões do Mat.Com incluídas no projecto. Com excepção da primeira sessão, em que foi feita a apresentação do projecto às participantes e na qual esteve presente a supervisora do estudo, para todas as outras foi elaborado um guião, como forma de estruturação e orientação da acção. Contudo, a sua aplicação foi feita de forma flexível, consoante a dinâmica das diversas sessões,

as quais decorreram num clima de diálogo e de abertura à participação que permitiu atingir os objectivos fixados.

A recolha de informação, conforme se pode observar no Quadro anterior, processou-se através de um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha e de registo de dados coerentes com a natureza do estudo e com os seus objectivos. A informação recolhida em diversas fontes foi fundamental para proceder à triangulação dos dados obtidos e garantir a credibilidade da análise efectuada. No que diz respeito à dimensão colaborativa do estudo, tudo, ou quase tudo, se passou nas sessões do Mat. Com. As dezassete sessões do projecto, com duração de cerca de 90 minutos cada, foram audiogravadas, com excepção da primeira, onde foi apresentado o projecto. No entanto, a análise dessas gravações foi selectiva, obedecendo a critérios de relevância face às dimensões da colaboração que importava ilustrar. A experiência de colaboração foi avaliada, pelas participantes, através de um questionário seguido de uma entrevista em grupo.

As estratégias de intervenção que se desenvolveram com o estudo, sintetizadas no Quadro 1, determinaram um percurso que segue uma certa lógica. Assim, embora não haja receitas, o método que desenvolvemos com este trabalho pode ser uma estratégia a seguir noutros trabalhos desta natureza. Neste caso, o nosso intuito não se limitava ao estudo de um tema, mas também à mudança de concepções e de práticas. Julgo que seja qual for o tema a aprofundar, há um caminho que pode ser sensivelmente semelhante:

- Numa primeira fase, com base em leituras, debatem-se e confrontam-se as concepções iniciais;
- Numa segunda fase, pesquisa-se sobre a opinião dos pares sobre o mesmo assunto através da aplicação de um questionário, o qual, sendo construído em conjunto, permite aprofundar o estudo do tema em questão;
- Numa terceira fase, trata-se essa informação e confrontam-se as opiniões do grupo com as dos pares, de forma a perceber melhor em que posição todos se situam;
- Numa quarta fase, constrói-se conjuntamente uma experiência pedagógica sobre o tema em questão, traduzida na alteração de práticas;
- Finalmente, divulga-se o estudo na escola, alargando-se a reflexão e o debate sobre o tema em questão.

Nos pontos seguintes, exploro alguns traços da colaboração, eixo central do desenvolvimento do estudo, com base na intervenção realizada.

2. Trabalhar em colaboração profissional: um breve exemplo

As formas de colaboração podem ser diversas e visar objectivos diferentes. Hargreaves (1998) distingue entre *cultura de colaboração* e *colegialidade artificial*. Para este autor, as culturas de colaboração são relações que tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis. Em oposição, a colegialidade artificial é regulada administrativamente, compulsiva, orientada para a implementação, fixa no tempo e no espaço e previsível.

Segundo Fullan & Hargreaves, “As pessoas podem colaborar fazendo coisas boas ou coisas más, ou não fazendo absolutamente nada” (2001: 25). Por outro lado, a colaboração não deve anular o trabalho individual, em que se desenvolve a criatividade e a auto-análise:

“A solidão, o desenvolvimento pessoal e a criatividade individual têm uma importância crítica. Definir a nossa posição individual, relativamente ao aperfeiçoamento, é tão importante como decidir qual será a nossa resposta colectiva. Por vezes, os desacordos e as diferenças individuais deveriam ser estimulados, em vez de reprimidos pelo grupo. (...) Necessitamos de experimentar e descobrir melhores formas de trabalhar em conjunto que mobilizem o poder do grupo, fortalecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento individual.” (*op. cit.*: 28).

Os autores sublinham que a colaboração eficaz nem sempre é fácil e que, para que ela opere mudanças fundamentais, profundas e duradouras, os esforços de aperfeiçoamento devem ir para além da tomada de decisões e da planificação cooperativa, e das relações interpessoais de apoio, de modo a abranger o trabalho conjunto, a observação entre pares e a indagação reflexiva. Reforçando esta ideia, explicam que

“As colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor. Acreditamos que no futuro este é um dos desafios-chave que se colocam ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento profissional” (*op. cit.*: 102).

Neste estudo, como já referi, a colaboração foi o fio condutor da acção, procurando-se que ela fosse colegial e implicasse um trabalho reflexivo conjunto, com implicações na prática. Para ilustrar essa dinâmica, relatarei uma pequena parte do processo de implementação de uma experiência de avaliação formativa desenvolvida em conjunto, que envolveu a construção e aplicação de duas fichas: uma de auto-avaliação das tarefas realizadas em grupo pelos alunos e outra de observação dessas mesmas tarefas para o professor. O relato designa-se *A ponte*, na medida em que a experiência salienta a importância de estabelecer uma ponte entre o professor e os alunos nas práticas avaliativas.

A ponte

A construção da ficha de auto-avaliação dos alunos decorreu num processo de negociação com os alunos numa das nossas turmas. Todo o trabalho subjacente a esta construção foi desenvolvido pelo Mat.Com, correspondendo a cerca de 7 sessões, nas quais construímos igualmente a grelha correspondente de observação para o professor. Ambos os instrumentos foram usados numa turma de uma das colegas, tendo eu observado também a aula em que ela os experimentou.

Na sessão do dia 11 de Março de 2009, analisámos, ponto por ponto, a forma de preencher a grelha de observação do professor, e acabámos por concluir que ela é um instrumento útil que pretendemos utilizar mais vezes, embora implique um longo período de observação dos alunos antes de se proceder ao registo. Estivemos ainda, a ver alguns exemplos de registos da auto-avaliação dos alunos e tentámos cruzar a informação deles com a nossa, observando a ocorrência de algumas discrepâncias. Na sequência desta análise, reflectimos sobre a forma como alguns alunos lidam com a auto-avaliação³:

Olga: não é sincera, não é

A: e porque é que será que os miúdos por norma, neste tipo de avaliação não são sinceros?

Olga: porque eles estão habituados a um tipo de avaliação que é o controlo, não é, portanto eles não são sinceros

A: nem é só o controlo

Olga: é

A: é a atribuição de um valor

B: de uma nota

Olga: sim, do controlo e da avaliação classificativa

A: é eu acho que é mais isso, de alguma maneira eles pensam que os professores devem estar a dormir

Olga: eles querem fazer boa figura

A: pois que é para não ter, que é para ver se não têm negativa

Olga: pois, pois é, é porque eles não compreendem, qual é a verdadeira essência da avaliação formativa

A: o objectivo da avaliação formativa

Olga: eles estão enquadrados noutra paradigma, não é

B: pois não, eles têm também poucos hábitos

Olga: que não é o da avaliação formativa, não é

B: eles não têm porque nós também não temos, não é

Olga: diz

B: porque eles não estão habituados à avaliação formativa

Olga: pois não, pois não

A: e nós nunca, pois

Olga: por norma eles escondem as dificuldades

³ Neste e noutros excertos interactivos aqui transcritos, as professoras que fazem parte do grupo (à excepção do meu caso) são identificadas pelas letras A, B e C, para preservação do seu anonimato.

B: pois

Olga: porque as dificuldades são penalizadoras para eles

B: claro

Olga: e não valorizadas no sentido em que através da dificuldade eles podem ter melhorias avanços e que não é problema revelar a dificuldade, não revelar a dificuldade para eles é visto como é um problema, vou ficar mais mal visto, vou ter pior nota”

(Sessão Mat.Com, 11 de Março de 2009)

Para muitos alunos, a preocupação principal parece ter a ver com os resultados, mas esta preocupação pode estar intimamente ligada à atitude do professor, que muitas vezes valoriza apenas os resultados quando atribui uma classificação no final do período, e também à atitude dos próprios encarregados de educação, que vão à escola sobretudo questionar as notas e não as competências ou os processos de aprendizagem. Nestas circunstâncias, estabelecer uma ponte entre professor e alunos torna-se mais difícil. Na verdade, em muitos casos ela tem de ser construída de raiz, obrigando um e outros a problematizarem as suas experiências anteriores e a alterar as suas experiências futuras.

Relativamente à aplicabilidade da ficha de auto-avaliação, o consenso não se verificou, porque as colegas consideraram que os parâmetros estavam formulados numa linguagem que poderia ser de difícil compreensão para os alunos mais jovens. A ficha havia sido aplicada numa turma de 3.º ciclo /8.º ano. O Quadro 2 apresenta a formulação dos parâmetros.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Li as questões colocadas na tarefa até ao fim? 2. Compreendi o vocabulário utilizado no enunciado da tarefa? 3. Compreendi as questões colocadas na tarefa? 4. Debati com os colegas o modo de resolução da tarefa (o que fazer e como)? 5. Debati com os colegas os conhecimentos, hipóteses e argumentos? 6. Colaborei com os colegas na resolução da tarefa? 7. Colaborei com os colegas na resolução de dúvidas e dificuldades? 8. Reflecti com os colegas sobre a qualidade do trabalho realizado (o que foi ou não foi conseguido e porquê)? 9. Realizei a tarefa proposta no tempo previsto? 10. Respeitei as ideias e a opinião dos colegas? 11. Estabeleceu-se uma boa relação entre todos? 12. Contribuí para a resolução conjunta de conflitos? 13. Revelei interesse e empenho na realização da tarefa? 14. A resolução da tarefa permitiu consolidar os meus conhecimentos? 15. A resolução da tarefa permitiu ampliar os meus conhecimentos? |
|---|

Quadro 2 – Aspectos a avaliar que constam na ficha de auto-avaliação de tarefas realizadas em grupo

Reflectimos sobre este aspecto e acabámos por decidir “dar voz aos alunos” antes de proceder a qualquer reformulação. Também aqui era necessário estabelecer uma ponte com eles, em vez de tomar decisões unilaterais. Uma das colegas iria então experimentá-la numa turma de 2.º ciclo. A reflexão sobre este assunto está patente no excerto seguinte:

Olga: mas digam-me lá, vocês acham que isto é um trabalho que vale a pena a gente mostrar aos colegas do departamento e que ele tem alguma utilidade para os outros ou pomos completamente de lado e

C: não eu acho que precisamos de trabalhar mais nele

Olga: trabalhar mais nele?

C: mais nele

A: havia uma possibilidade de simplificar

(...)

A: agora eu acho que isto é para começar, com esta ressalva

Olga: sim

A: não vamos esperar milagres, nem na primeira, nem na segunda, nem na terceira, é preciso que eles ganhem rotinas anteriores

C: pois, exactamente

A: eles têm que começar no primeiro ciclo, depois no segundo ciclo, porque é um bocado posticho, não é

(...)

A: pode-se é chegar à conclusão dizer isso mesmo, que em termos de ciclos, se calhar não pode ser aplicada a mesma formulação, porque é difícil, isto é difícil para os

C: é para as crianças

A: coisas que são mínimas, para nós até não há dificuldade nenhuma

Olga: mas eu acho que *o difícil* são vocês que estão a dizer, porque não temos a voz dos alunos, para dizer se é difícil

B: claro

Olga: era preciso ouvi-los, não é, era preciso ouvi-los não é

(...)

B: não mas eu agora e reflectindo melhor com o que disse a A, no 5.ºano esta *Compreendi o vocabulário utilizado no enunciado e compreendi as questões colocadas na tarefa*, se calhar eles não vão conseguir perceber e distinguir, estou a pensar num aluno de 5.ºano

Olga: sim pois, eu acho que isso se pode explicar, não é, não sei, pois olha pronto

(...)

B: mas olha eu vou aplicar assim como esta está

Olga: eu gostava que tu aplicasses até

B: não eu vou aplicar, vou aplicar na sexta-feira, esta

Olga: e que depois trouxesses

(...)

Olga: eu acho que foi muito bom, eu gostei muito de ir à aula da C, e de fazer isto, não é, e acho que é importante a experiência que se fez hoje, mas se tivermos mais contigo

B: pois eu acho que o importante é termos mais

Olga: era mais um elemento para podermos decidir melhor, se vale a pena mudar ou não, ou se vale só a pena mudar ou se será de utilizar como está, não é?”

(Sessão Mat.Com, 11 de Março de 2009)

É esta *a ponte* que muitas vezes não se faz, ligar a visão do professor com a visão dos alunos. Ligar as duas é como ligar as margens de um rio que atravessa a mesma cidade: ambas fazem a cidade, mas separadas criam mundos independentes e desconhecidos. O mesmo acontece com a auto-avaliação dos alunos e a observação feita pelos professores, pelo que fazer a *ponte* entre ambas será criar um referencial comum que facilita a regulação das aprendizagens.

Relatar um pouco do que se passou nesta sessão é uma forma de ilustrar alguns dos traços da colaboração. Parece-me claro que sem confiança mútua seria impensável concretizá-la com sucesso, que a reflexão colaborativa permite questionar ideias e melhorar as metodologias usadas, neste caso relativas à avaliação das aprendizagens, potencia o auto-conhecimento, predispõe os professores a serem mais receptivos à mudança e torna-os mais confiantes em relação a novos desafios. Essa mudança é lenta e diferenciada entre os professores. Contudo, no essencial, a chave está na sua mão e na forma como se desenvolvem profissionalmente. A forma como lidam com os alunos, como lhes dão voz, está intimamente relacionada não só com a metodologia que aplicam, mas também com uma certa forma de estar com os outros, em que o respeito e o desenvolvimento de um espírito mais democrático, e conseqüentemente mais autónomo, são a tónica da comunicação e das relações interpessoais. Assim, há também que considerar a *ponte* entre os professores, aqui ilustrada nos processos de negociação do pensamento e da acção.

No ponto seguinte, e com base no estudo efectuado, sinalizo o que me parecem ser os principais ganhos, condições e constrangimentos da colaboração profissional.

3. Condições, potencialidades e constrangimentos da colaboração

Uma cultura de colaboração na escola gera comunidades de aprendizagem de professores, nas quais eles agem de forma confiante uns com os outros, revelando os seus dilemas sem receios nem constrangimentos, empenhados no apoio mútuo e interessados em construir conhecimento através da partilha de experiências e da reflexão sobre as práticas. Verifica-se que nas escolas onde existem comunidades de professores há tendência para uma redução do isolamento profissional, um compromisso mais estreito com os objectivos da escola, maior circulação de informação relevante para o desempenho da profissão e uma maior possibilidade de se promoverem mudanças significativas.

Segundo Boavida & Ponte (2002), a colaboração é vista como um recurso vantajoso para a investigação sobre a prática tendo em conta que:

“• Juntando diversas pessoas que se empenham num objectivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir;

- Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações;
- Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem.” (*op. cit.*: 44)

É importante destacar três condições básicas para que se desenvolvam culturas de colaboração, nomeadamente: a confiança, o diálogo e a negociação. Conforme explicam Boavida & Ponte, “a confiança está, naturalmente, associada à disponibilidade para ouvir com atenção os outros, à valorização das suas contribuições e ao sentimento de pertença ao grupo. Sem confiança dos participantes uns nos outros e sem confiança em si próprios não há colaboração” (*op. cit.*: 48). Os mesmos autores referem, relativamente ao diálogo, que “à medida que uma voz se entrelaça com outras vozes, a compreensão enriquece-se e a conversação torna-se cada vez mais informada” (*idem*). Por último, relativamente à negociação, afirmam que “é preciso ser capaz de negociar objectivos, modos de trabalho, modos de relacionamento, prioridades e até significados de conceitos fundamentais. Esta negociação permeia o projecto do princípio ao fim, sendo fundamental nos inevitáveis momentos de crise” (*ibidem*).

A possibilidade de sobrevivência de culturas colaborativas de professores nas escolas está intimamente ligada ao seu enquadramento institucional. Com efeito, se não houver incentivo e apoio institucional que facilitem o seu desenvolvimento e consolidação, as dinâmicas colaborativas podem ficar condenadas ao fracasso.

Outro factor determinante para que elas se mantenham é a presença de uma liderança. De facto, se não se desenvolver uma força que impulse o grupo e que permita definir os objectivos a alcançar com mais clareza, também se torna difícil dar continuidade a processos colaborativos. Para Fullan & Hargreaves (2001: 93), “Não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as actividades sejam significativas para aqueles que nelas participam”. Para estes autores, “as culturas colaborativas são, muito claramente, organizações sofisticadas e delicadamente equilibradas, razão pela qual são muito difíceis de criar e ainda mais difíceis de manter” (*op. cit.*: 92).

Acontece ainda que, para que as culturas colaborativas se mantenham, é necessário que os professores que nelas participam aceitem a diversidade e individualidade que enriquece a reflexão e a partilha, e que estejam preparados para enfrentar as incertezas e os possíveis conflitos que as suas acções podem desencadear nas comunidades educativas em que se inserem, especialmente quando propõem mudanças.

Para reforçar algumas destas perspectivas apresento em seguida o testemunho

da colega A, na última questão do questionário sobre colaboração profissional, que foi respondido na fase final da intervenção-investigação. O enunciado era muito simplesmente: *Se quiser acrescentar alguma coisa...* Só ela respondeu:

“Há de facto um ganho enorme na existência de “espaços” de reflexão sobre as práticas, as nossas práticas, enquanto docentes. O reduzido conhecimento que temos das dificuldades e até dos programas da disciplina nos diferentes ciclos torna-nos muitas vezes rotineiros na forma como ensinamos e na forma como avaliamos e nos avaliamos. Fundamental “desassossegar” modos de fazer, de há muito adquiridos e poucas vezes questionados por cada um de nós ou pelos nossos pares. A visibilidade que neste trabalho foi dada à questão de uma verdadeira avaliação formativa, nomeadamente no que respeita à elaboração de instrumentos (para fazer), ser, também, responsabilidade dos alunos, foi dos aspectos mais positivos que o trabalho teve.

É verdade que no grupo existem (existiam?) diferentes concepções da avaliação formativa. Penso que o caminho efectuado abre boas perspectivas para uma maior coerência e qualidade deste tipo de avaliação. Penso ainda, que ao grupo não restam dúvidas sobre a sua necessidade, utilidade e necessidade de criar condições para a levar a cabo. Ficou claro que há constrangimentos (de horário, de espaços físicos, de disponibilidade para reflectir, de excesso de tarefas, etc...) para que se efectue uma rápida assumpção desta urgência de mudar práticas avaliativas e práticas de ensino. Mas, pelo menos nós as 4 estamos ganhas! À Olga, um obrigada pelo tema que escolheu trabalhar, pelo facto de o fazer no Mat.Com, pelo modo muito organizado como o fez, pelo enorme trabalho que percebemos na qualidade das suas intervenções e selecção de textos que discutimos.

Num último reparo: 2.º e 3.º ciclos são em minha opinião “mundos” bastante diferentes. Eventualmente, o que a uns serve bem, a outros não “cabe” de formatação perfeita. Mais tempo para reflectir é obrigatório.”

(Testemunho da colega A, questionário sobre colaboração profissional)

Com a realização desta investigação, ficou mais claro para mim que o trabalho colaborativo, para ser desenvolvido, precisa de espaço na organização. Sem essa condição primordial, rapidamente o espaço mínimo para que o trabalho colaborativo seja viável fica ocupado com outras tarefas mais ou menos prioritárias na escola. Por isso mesmo, um dos constrangimentos determinantes para o seu desenvolvimento é a sobrecarga a que os professores estão sujeitos com a multiplicidade de tarefas pelas quais são responsáveis (Heargreaves, 1998; Day, 2001; Fullan & Heargreaves, 2001; Lima, 2002; Flores *et al.*, 2009). A sobrecarga de trabalho não ocupa apenas espaço no tempo disponível dos professores, o que em si já é um grande entrave ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, ela condiciona também a disponibilidade mental para reflectir, sem a qual não é possível o debate e o questionamento. Os constrangimentos mais significativos neste trabalho decorrem da sobrecarga de tarefas na escola: a falta de tempo para tratar todos os assuntos programados para as sessões, para realizar as tarefas extra-sessões e para maior experimentação em sala de aula.

Outro aspecto determinante para o desenvolvimento do trabalho colaborativo é a

questão da liderança, neste caso assumida por mim. De facto, sem uma condução clara dos trabalhos a desenvolver, pode cair-se facilmente na dispersão e na divagação, enveredando por caminhos que não levam a lado nenhum. Por isso, é essencial que haja alguém que organize e desencadeie um ritmo de trabalho, face a objectivos comuns a atingir. A questão da liderança coloca-se ainda ao nível da organização, uma vez que é determinante que haja uma cultura de colaboração na escola, sem a qual a possibilidade de criar espaço para a dinamização de grupos colaborativos pode ser consideravelmente reduzida (Heargreaves, 1998; Day, 2001; Fullan & Heargreaves, 2001; Lima, 2002; Flores *et al.* 2009; Formosinho & Machado, 2009).

Além da liderança, há ainda outra condição extremamente significativa para que haja uma verdadeira colaboração: a confiança mútua. Sem ela é impossível haver abertura para questionar as concepções, e muito menos as práticas, seja qual for o assunto em questão. Quando se trata do complexo jogo da avaliação, onde tantas forças se cruzam, ainda se torna mais relevante que a confiança exista. O grande problema da confiança é que ela pode levar tempo a desenvolver-se e a consolidar-se, o que implica que não é fácil criar um grupo colaborativo de professores. Acontece, ainda, que é preciso vontade de desenvolver a colaboração, sendo que esta vontade está directamente ligada a uma atitude consciente de profissionalismo docente, uma vez que implica uma participação activa no debate e reflexão sobre questões educacionais (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Day, 2004).

Com esta investigação ficou também mais claro para mim que o trabalho colaborativo potencia o desenvolvimento profissional dos professores. Com efeito, tanto a clarificação de conceitos no âmbito da avaliação das aprendizagens, como a mudança de concepções e, nalguns casos, de práticas, são reveladoras do desenvolvimento profissional das participantes no estudo. Todas nós ganhámos um novo olhar sobre as questões da avaliação das aprendizagens que nos vai perseguir. A amplitude do impacto do trabalho desenvolvido pode não ser imediatamente visível na prática, dado que por vezes as mudanças apenas se realizam *a posteriori*. O mais significativo foi que todas fomos “tocadas” pela questão da avaliação dos alunos, em especial da avaliação formativa. Estou certa de que todas nós vamos influenciar outros, por menores que tenham sido os nossos avanços no sentido de mudança efectiva de práticas.

A Figura 1 apresenta uma síntese de condições, potencialidades e constrangimentos da colaboração profissional, identificados no âmbito do estudo.

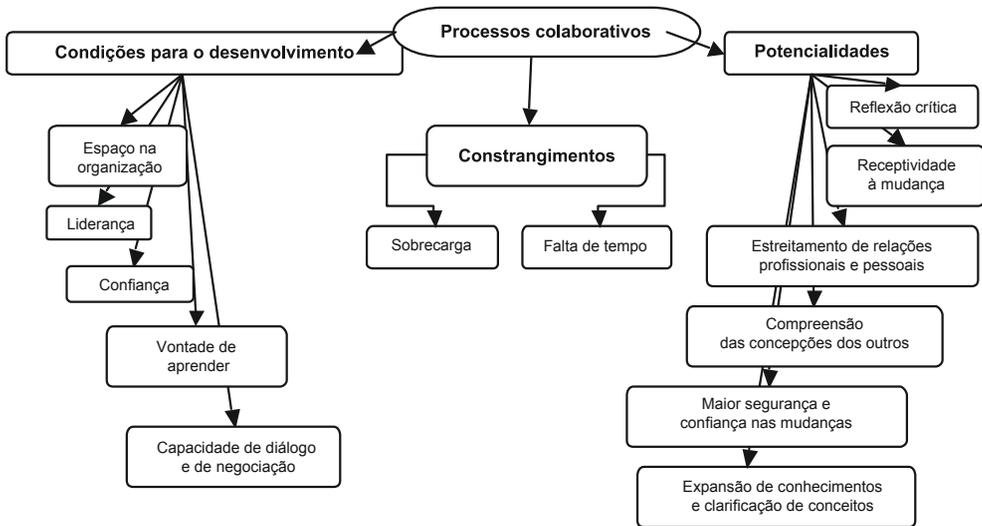


Figura 1 – Condições, potencialidades e constrangimentos da colaboração

Julgo poder afirmar que o trabalho colaborativo, com toda a sua complexidade, requer um professor fortemente empenhado no exercício da sua profissão. Como explica Day (2004), este professor é aquele que designa de “professor apaixonado”, que procura o caminho da mudança e que faz da aprendizagem o seu modo de estar na profissão. Escreve o autor:

“Os professores com uma paixão pelo ensino possuirão, por definição, uma paixão pela aprendizagem – sobre a disciplina ou o tópico que estão a ensinar, acerca dos alunos (dos seus *backgrounds*, das suas histórias, motivações, predisposições, estilos de aprendizagem e preferências), acerca das diferentes abordagens de ensino e das ferramentas que estão disponíveis, acerca da mudança (já que exercem uma actividade onde a mudança é uma constante), acerca dos contextos onde ensinam e onde os seus alunos aprendem e *acerca deles próprios*. Sem este entendimento e esta investigação contínuas, a paixão inicial será difícil de manter, à medida que as circunstâncias, as necessidades e os alunos vão mudando. Estes professores estarão conscientes de que a aprendizagem que é feita a partir das suas próprias experiências de ensino, apesar de ser valiosa, será, no final de contas, limitada. Irão querer aprender com os outros de uma forma directa, indirecta ou através da experiência dos outros. Terão diferentes necessidades de aprendizagem, dependendo dos contextos onde ensinam, das circunstâncias pessoais e da fase da carreira em que se encontram. Reconhecerão que um modo de aprendizagem, por si só, não é suficiente e que é necessário ter um conjunto de oportunidades de aprendizagem disponível – desde os desacreditados *workshops* “rápidos” e das conferências, que poderão ou não inspirar, até à aprendizagem apoiada, mas difícil, realizada através da investigação-acção ou da parceria escola-universidade ou até através de uma comunidade de aprendizagem em rede.” (*op. cit.*: 173-174).

O projecto desenvolvido, tal como a própria existência do Mat.Com e o trabalho

que tem vindo a realizar, podem ser considerados exemplos de como a paixão pelo ensino pode sustentar e ser sustentada pela colaboração profissional. O estudo revela que a aprendizagem em rede pode constituir uma estratégia de motivação e desenvolvimento dos professores, com impacto na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

4. Desafios futuros para o grupo Mat.Com

Os três principais desafios futuros que o Mat.Com tem pela frente são: dar a conhecer o seu trabalho; expandir a rede de colaboração; desenvolver novos projectos temáticos.

Relativamente ao primeiro desafio, já foram dados alguns passos. Com efeito, com o estudo desenvolvido, colocou-se também um objectivo mais amplo: contribuir para uma dinâmica de escola que questione e melhore as suas formas de avaliação. Neste sentido, o primeiro passo deu-se no dia 2 de Junho de 2009, fazendo ainda parte da investigação, quando o grupo Mat.Com divulgou no Departamento de Matemática/TIC os dados do questionário sobre avaliação das aprendizagens e promoveu a reflexão conjunta acerca dos mesmos. O segundo deu-se no dia 8 de Outubro de 2009, através da realização de um seminário na escola intitulado *Avaliação das Aprendizagens: percepções e práticas*, que contou com a colaboração da supervisora deste estudo e no qual participaram professores de diversas áreas disciplinares. Segundo uma avaliação feita por questionário no fim deste seminário, a maioria dos professores presentes considerou que ele promoveu o debate e o confronto de opiniões sobre a avaliação das aprendizagens, o questionamento de práticas de avaliação das aprendizagens, a expansão de conhecimentos sobre avaliação das aprendizagens, e motivou-os a repensar as suas práticas de avaliação futuras. No ano lectivo 2009/10, outros passos importantes para a divulgação do trabalho do Mat.Com foram dados: uma comunicação num congresso galaico-português (Basto, 2009), a publicitação da dinâmica do grupo na revista da escola e a participação na mesa-redonda do Colóquio *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo*⁴ que deu origem a este texto. Dando visibilidade ao trabalho e à dinâmica do grupo, pretendemos contribuir para a partilha de experiências e para a construção da ideia de que a colaboração é não só possível como imprescindível para o pleno desenvolvimento profissional dos professores, levando-os a mergulhar de forma mais profunda nos dilemas com que se deparam nos seus percursos profissionais e a poder ultrapassá-los, aprendendo e reflectindo com os seus pares. Pensamos ser urgente criar espaços,

⁴ Este colóquio decorreu na Universidade de Aveiro, no Departamento de Educação, em 16 de Julho de 2010, no âmbito do Projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, (PTDC/CED/68813/2007; FCOMP-01-0124-FEDER-007106), projecto que se desenvolveu na Universidade de Aveiro entre 2007-2010.

nas escolas, como o que conseguimos com o Mat.Com, para que os professores possam reflectir construtivamente sobre as suas práticas e trilhar novos caminhos.

O grupo Mat.Com, com o seu percurso, criou uma forma de estar que se reforça de ano para ano, sendo a expansão da rede de colaboração um desafio a que o grupo já deu corpo, pois no final de 2009 delineou um projecto, para o ano lectivo 2009/10, de articulação com grupos de trabalho criados para a implementação dos NPMEB, disponibilizando-se a colaborar com esses grupos no sentido de contribuir para a partilha de experiências pedagógicas, para a melhoria da articulação curricular, para a reflexão sobre tópicos do programa, para a elaboração conjunta de experiências pedagógicas, para a elaboração de materiais didácticos, para promover a leitura de textos e aprofundar conhecimentos. Outra forma de expansão seria a inclusão de outros elementos do Departamento no grupo. De facto, já houve colegas a manifestarem vontade de se juntarem ao grupo. No entanto, ainda não foi possível proporcionar um horário comum que permita o alargamento a outros. Mesmo assim, pontualmente, há colegas que tendo disponibilidade de tempo participam nas nossas sessões, sendo sempre bem-vindos. Na verdade, cada vez mais o grupo Mat.Com tem consciência do privilégio que é, na escola de hoje, ter conseguido alcançar o lugar que tem e que deve preservar.

Quanto ao terceiro desafio, o grupo Mat.Com poderá desenvolver novos projectos temáticos se eles surgirem e está aberto a essa hipótese, como esteve até aqui. Entretanto, continuará a explorar os temas que lhe são mais próximos e em que aprofundou mais as suas reflexões: os temas da educação matemática, com ênfase na comunicação matemática e na avaliação das aprendizagens, pois foram aqueles em que houve maior investimento e ligação escola-universidade. Procurará sempre aprofundar conhecimentos e renovar práticas através de leituras, da reflexão sistemática sobre as práticas, da experimentação pedagógica e da partilha de experiências no sentido da construção da mudança.

O caminho do Mat.Com não terminou. Continuaremos *caminhando e aprendendo uma nova lição*.

Olhares sobre o projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” – A paixão na linguagem e a condição da diversidade

Flávia Vieira | Universidade do Minho

Resumo

O presente texto lança dois olhares sobre o projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*: o olhar da “paixão na linguagem” e o olhar da “diversidade”. Na exploração destes olhares, abordam-se dimensões de uma educação transformadora e da condição da diversidade nas comunidades de desenvolvimento profissional, equacionando-se um conjunto de pressupostos, linhas de acção e dilemas ou tensões que atravessam o projecto. O meu objectivo não é descrevê-lo ou avaliá-lo, mas sim sublinhar e problematizar as dimensões em causa, procurando desse modo contribuir para uma reflexão mais alargada acerca do papel e da natureza da colaboração universidade-escola na construção do conhecimento educacional e na reconstrução das práticas educativas.

Palavras-chave: comunidade, condição da diversidade, educação transformadora.

Introdução

O presente capítulo propõe dois olhares sobre o projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*¹, retomando parcialmente duas das intervenções que realizei em sessões plenárias organizadas no seu âmbito. A primeira parte propõe o *olhar da paixão na linguagem* e aborda três aspectos: visão de educação, voz e silêncio. A segunda parte propõe o *olhar da diversidade* e equaciona a tensão entre coesão e liberdade no seio de comunidades de desenvolvimento profissional, problematizando os papéis dos participantes nessas comunidades.

Representando leituras possíveis de um projecto que pude acompanhar como consultora externa, estes olhares resultam também da minha experiência de coordenação do GT-PA – *Grupo de trabalho-Pedagogia para a Autonomia* – uma comunidade de investigadores/ formadores e professores que nasceu em 1997 e

¹ Este projecto (PTDC/CED/68813/2007; FCOMP-01-0124-FEDER-007106), dinamizado na Universidade de Aveiro entre 2007-2010 e coordenado por Ana Isabel Andrade, visou constituir uma comunidade de desenvolvimento profissional na qual participavam professores de línguas e formadores/ investigadores académicos da área da educação em línguas, assim como analisar processos de construção de conhecimento nessa comunidade. Envolveu a realização de uma oficina de formação em diferentes áreas da didáctica das línguas (leitura, escrita, competência plurilingue), no âmbito da qual se procedeu ao desenvolvimento e avaliação de experiências pedagógicas (ver outros textos desta colectânea acerca do projecto).

que de lá para cá tem vindo a desenvolver-se, mostrando que é possível estabelecer parcerias sustentáveis entre as universidades e as escolas, no nosso caso procurando explorar e promover uma pedagogia para a autonomia em qualquer área do currículo escolar (cf. Vieira, 2009b e Vieira & Fernandes, 2009). Embora o GT-PA seja uma comunidade com pontos de partida e características distintas da que se formou no seio do projecto *Línguas e Educação*, ambas assumem uma visão da educação como processo de transformação, procurando colocar a formação e a investigação ao serviço da pedagogia. Ambas contrariam o divórcio universidade-escolas e assentam na colaboração profissional para a mudança das práticas.

A intenção do texto não é descrever ou avaliar o projecto em causa, mas sim sublinhar e problematizar algumas das suas dimensões, procurando desse modo contribuir para uma reflexão mais alargada acerca do papel e da natureza da colaboração entre as universidade e as escolas na construção do conhecimento educacional e na reconstrução das práticas educativas.

1. O olhar da paixão na linguagem

Como dizia a letra de uma canção, “entre a caneta e a escrita, tem de haver paixão na linguagem”². *Paixão na linguagem*. Não será esta, afinal de contas, a principal razão da comunicação em geral, e da educação em línguas em particular? Não será também uma das razões e metas de projectos como este, em que as questões didácticas da escrita, da leitura e da competência plurilingue assumem um papel central? E não só. Porquê e para quê tanto investimento na reflexão e na partilha de ideias e experiências – em plenárias, reuniões de trabalho, num fórum online, em reflexões escritas, em portefólios, etc. – se em tudo isto não estiver presente, de uma forma ou de outra, a paixão na linguagem?

Sob o mote da paixão na linguagem, falarei de três coisas. Começo pela *visão* de educação como transformação. Em função desta visão, a *voz*, e com ela a transgressão de uma pedagogia da transmissão. E também o *silêncio*, no qual buscamos os sentidos do que pensamos e do que fazemos, escutando e reflectindo, imaginando e projectando, antecipando o futuro. Julgo que estamos perante três aspectos que têm um lugar importante em projectos onde se acredita no poder da pedagogia e da formação para a transformação da educação escolar.

A visão

Projectos como este são inspirados por uma visão da educação como processo de transformação e emancipação. Acredita-se que a educação em línguas pode ter

² Suzanne Vega, *Days of Open Hand*, 1990.

um papel libertador. Ajudar os alunos a descobrir o poder da linguagem é, talvez, o que mais pode entusiasmar um professor de línguas. Descobrir e aprender a usar esse poder é também o que mais pode entusiasmar um aluno de línguas. Mas não só de línguas. Na verdade, é na linguagem e através da linguagem que se concretiza a educação, ou a sua ausência.

A linguagem tem o poder de encantar, inspirar, libertar, emocionar, estimular, explorar, criar, argumentar, convencer, partilhar... Tudo isto faz parte do que chamo a paixão na linguagem. E só uma linguagem apaixonada pode levar professores e alunos a ensinar e a aprender de forma apaixonante. Mas a linguagem também pode ser desapaixonada e desapaixonante. Nas salas de aula, tal como na formação de professores, ela é muitas vezes apagada, neutra, desprovida de vida. Serve para subjugar e domesticar. É usada, mas não é sentida.

Um ensino com paixão na linguagem requer diálogo, colaboração, intuição, criatividade, diversidade, ousadia, subversão... Requer que o professor e os alunos possam expressar-se com liberdade, e assumam riscos e medos como condições necessárias ao sonho, principalmente em momentos difíceis. Diz Ira Shor a este propósito:

“Os professores que temem a transformação também podem ser atraídos para a pedagogia libertadora. O currículo regular às vezes os desaponta, entediando-os e a seus estudantes. Podem sentir-se limitados pelo programa rotineiro ou pelos limites conhecidos de suas disciplinas. Querem respirar profundamente como educadores, em vez de quase perder o fôlego dentro do armário fechado do conhecimento oficial.

O desgaste do professor e a resistência dos alunos fazem com que muitos professores se perguntem por que estão na educação. Não é um lugar para se tornar rico e famoso. (...) Muitos professores ingressaram na profissão inspirados pelo bem que poderiam fazer, até mesmo como serviço público, buscando fazer com que seus estudantes experimentassem a alegria de aprender. Mas agora, mais do que nunca, os professores estão recebendo menos recompensas e mais dissabores. É um momento de crise na profissão que predispõe alguns professores aos sonhos libertadores” (Freire & Shor, 1986: 38).

Creio que neste projecto há um sonho libertador, que confere à linguagem um papel central nos processos de formação e de ensino.

A voz

Quando se decide que uma pedagogia da transmissão não serve, o que se está a decidir também é que uma pedagogia do silenciamento dos alunos e dos professores não serve.

Contrariamente ao que por vezes se julga, uma pedagogia da transmissão não confere poder ao professor, porque aí ele é sobretudo um executor de ordens pré-estabelecidas. É esse o seu principal poder: *garantir que o sistema funcione como lhe dizem que deve funcionar*. A sua voz e a voz dos seus alunos são vozes oprimidas, desencantadas, inertes, indistintas. Vozes que ninguém está verdadeiramente interessado em ouvir. Vozes desapaixonadas.

Pelo contrário, numa pedagogia transformadora, professores e alunos são actores e agentes de decisão e mudança. E quando não têm liberdade de acção, exprimem o seu descontentamento e lutam para a ter. As suas vozes ganham amplitude e ressonância. Querem ouvir e ser ouvidas. São vozes apaixonadas.

Como ampliar as nossas vozes num sistema onde elas são tão coarctadas e silenciadas? Tomando uma imagem de Schostak, a minha resposta é: *descarrilando*. Diz o autor, com visível paixão na linguagem:

“Na educação, a questão-chave é tirar as pessoas dos carris. Se um currículo formal for imaginado como uma corrida de carros puxados a cavalo na qual os competidores andam à volta em círculos até que um qualquer ponto final arbitrário seja alcançado, então os acidentes deliberados, os descarrilamentos ou simplesmente parar e não jogar as regras do jogo são os únicos desafios reais ao sistema” (Schostak, 2000: 37, trad.).

E diz também:

“Em vez de um currículo que constrói subjectividades em torno do insucesso, em torno de ‘saber qual é o nosso lugar’, em torno de uma indiferença complacente face às infelicidades e experiências dos outros, em torno de uma aceitação apática de que ‘as coisas não podem mudar’, em torno de uma meritocracia que subjuga o que vê como inferior, existe sempre a possibilidade da educação construir currículos para o desafio, para a mudança, para desenvolver pessoas e não para engendrar trabalhadores” (*op. cit.*: 50, trad.).

Descarrilar do sistema e construir percursos alternativos é, em suma, a estratégia para fazer da escola um espaço mais educativo, assente em valores democráticos como a liberdade e a responsabilidade social, o respeito pela diferença, a equidade e a ampliação de oportunidades, a participação e a solidariedade. E tudo isto implica, entre muitas outras coisas, mas de forma absolutamente central, a paixão na linguagem, acreditando-se que nela se constroem possibilidades de entendimento e de acção colectiva.

Estou certa de que os colegas deste projecto, e muitos outros, compreendem bem o que estou a dizer. Ao construir e implementar os seus planos de acção, terão rabiscado e voltado a rabiscar uma linguagem que desse expressão à sua vontade de explorar novas abordagens, que por sua vez motivasse os seus alunos a rabiscar a sua própria linguagem. Estou certa de que nesse rabiscar constante, de avanços e recuos, todos foram encontrando uma nova voz. Uma voz que nunca é definitiva, e que encontra no movimento de procura a sua afirmação, mas também a sua contestação.

De facto, a paixão na linguagem confere ao discurso uma transitoriedade constante, um dinamismo imparável, como se estivéssemos sempre a fazer esboços atrás de esboços, arquitectando pensamentos e acções sempre inacabados. E isso também acontece quando falamos ou escrevemos sobre as nossas experiências, procurando encontrar na linguagem um refúgio para o nosso pensamento, mas também um vento que nos transporte para lá das nossas fronteiras e nos obrigue a descobrir novas paragens.

É por tudo isto que ter voz é importante. É com ela que descarrilamos quando é pre-

ciso, e é com ela que construímos com outros linguagens mais apaixonadas, desenhando projectos ousados e entusiasmantes que nos abrem caminho para outras viagens.

O silêncio

Pode parecer estranho falar em silêncio num projecto como este, onde o diálogo e a partilha de ideias e experiências ocupam um lugar de destaque. Pode parecer estranho quando estamos perante um projecto na educação em línguas, onde o uso da linguagem nas suas mais variadas formas é uma meta central. Pode parecer estranho, ainda, quando falamos em paixão na linguagem. Mas o que seria da linguagem sem o silêncio em que ela se move quando estamos sozinhos, sem o silêncio da escuta quando estamos com outros, ou mesmo sem o silêncio das palavras não ditas que, a serem ditas, estrangulariam possibilidades de diálogo? O que seria de projectos como este sem tudo isso?

O tempo do silêncio é o tempo da escuta, do não-dizer, da recordação, da reflexão, da leitura, da escrita... e ainda o tempo do descanso de tudo isto. Todos estes tempos são também tempos de linguagem: de compreensão, preservação, lembrança, (re) construção e recuperação da energia da linguagem. Todos estes tempos são ainda tempos de “ruminação”, uma componente importante da intuição profissional, que também integra a sabedoria, a capacidade de julgamento, a sensibilidade e a criatividade (Claxton, 2003).

Falo por mim, mas também talvez por muitos outros, quando digo que me falta muitas vezes o silêncio necessário para que a minha voz se amplie e se torne mais apaixonada: mais sustentada, mais criativa, mais questionante, mais atenta ao outro. Valorizamos em demasia o uso oral da linguagem, esquecendo que ela também é usada em silêncio, e que precisamos, tal como os nossos alunos, de a cultivar em silêncio. Que usos da linguagem fazemos em silêncio? Que textos pensamos, escutamos, lemos, escrevemos? Que textos pensam, escutam, lêem e escrevem os alunos? Será que toda essa linguagem que entra e corre nas nossas mentes respira alguma paixão? Ou é apenas uma linguagem escolarizada, distante dos nossos interesses e anseios? Será que é uma linguagem que nos une aos outros ou nos isola cada vez mais deles? Será que é uma linguagem com a qual procuramos decidir os nossos destinos, ou apenas serve para reproduzir destinos previamente traçados?

Visão, voz, silêncio. Três dimensões deste primeiro olhar sobre o projecto, o olhar da paixão na linguagem. Não consigo decifrá-las inteiramente ou delimitar os seus contornos, e o que disse sobre elas não é rigoroso nem objectivo. É sobretudo experiencial e subjectivo, embora possa encontrar ressonância, assim o espero, nas vivências de outras pessoas, principalmente as que deram vida a este projecto.

Procurei escrever com paixão na linguagem, e embora a tenha sentido enquanto escrevia, não sei se outros a sentirão nas minhas palavras, ou de que forma. Tudo o que posso é fazer conjecturas, porque nestas coisas da linguagem quase nada pode

ser tido como certo, como bem ilustra o seguinte excerto de um romance de José Saramago³:

Estão sentados no chão, debaixo duma oliveira cordovil, a tal que, no dizer da quadra popular, faz o azeite amarelo, como se todo ele o não fosse, algum apenas esverdungado, e a primeira palavra de José Anaiço, que não a pôde reprimir, Estes lugares são de meter medo, e Pedro Orce respondeu, em Venta Micena é bem pior, foi lá que eu nasci, ambiguidade formal que tanto significa o que parece como o seu exacto contrário, dependendo mais do leitor do que da leitura, embora esta em tudo dependa daquele, por isso nos é tão difícil saber quem lê o que foi lido e como ficou o que foi lido por quem leu, prouvera que, neste caso, não pense Pedro Orce que a maldade da terra vem de ter nascido ele lá (1986: 83).

É também esta incerteza e ambiguidade na linguagem que a tornam apaixonada e apaixonante, o que me faz pensar na educação em línguas, e no desenvolvimento profissional em comunidades, como espaços de encontros e desencontros, de equívocos e construção negociada de sentidos, de afastamentos e aproximações à visão de educação de que acima falava, onde vozes e silêncios se cruzam num mesmo caminho que, não sendo igual aos olhos de todos os caminhantes, os faz iguais de algum modo.

2. O olhar da diversidade

A diversidade é talvez o traço principal das comunidades de desenvolvimento profissional que reúnem investigadores/ formadores académicos e professores, e o respeito pela diversidade é talvez a principal condição de sustentabilidade dessas comunidades. A diversidade reporta-se sobretudo às características dos participantes – formação e experiência anteriores, ideologia profissional, expectativas, competências... – e tem implicações no modo de funcionamento das comunidades. Abordo-a aqui em relação com as noções de *coesão* e *liberdade* enquanto fenómenos em tensão, latente ou explícita, numa perspectiva de problematização da questão eu/nós e da diferenciação de papéis no seio de uma comunidade. Aqui e ali, pontuarei o texto com testemunhos dos participantes, retirados dos seus registos reflexivos⁴.

Do ‘Eu’ ao ‘Nós’?

A adesão a uma comunidade de desenvolvimento profissional parte de motivações e intenções pessoais, mas também de um antecipado sentido de pertença a um grupo com o qual imaginamos pontos de identificação, mesmo antes de o conhecermos bem. Trata-se de um movimento, simultaneamente entusiasta e arriscado, do *eu* para o *nós*:

³ J. Saramago (1986). *A Jangada de Pedra*. 4.º ed., Lisboa: Editorial Caminho.

⁴ Trata-se de registos efectuados online, na plataforma *Moodle* onde foi alojado o projecto e à qual todos os participantes tinham acesso para comunicarem entre si e colocarem orientações e produtos do seu trabalho.

“(…) só a determinação, a busca de sentidos e estratégias para os métodos de ensino e essencialmente a necessidade do diálogo e da partilha justificam o ingresso numa comunidade colaborativa deste género e a este nível”.

(registo de uma professora, Março de 2009)

No entanto, a comunidade não representa uma realidade homogénea. Pelo contrário, nela impera a diversidade, a qual pode gerar fenómenos de fragmentação (conflito de interesses, divergência de percursos, isolamento, insegurança...), colocando em risco a coesão do grupo. Esta coesão é condição de existência da comunidade e é garantida por processos de partilha e colaboração, os quais favorecem o que Wenger (2000) designa como “boundary learning”, que podemos traduzir por *aprendizagem de fronteira*. Diz o autor que “o encontro com o desconhecido, com o mistério da alteridade, cria oportunidades para explorarmos o limite das nossas competências, aprender algo de novo, revisitarmos as nossas pequenas verdades e talvez expandir os nossos horizontes” (2000: 233, trad.). É, portanto, na fronteira do eu com o outro que surgem oportunidades de aprender. Assim sendo, e paradoxalmente, a diversidade é factor de fragmentação e de coesão no seio das comunidades.

A preocupação com a manutenção da coesão explica e recurso a estratégias como as que foram usadas neste projecto:

- ênfase na colaboração
- negociação de formas de trabalho comuns
- liderança partilhada
- formação de grupos de trabalho ou subcomunidades
- reuniões regulares dos grupos de trabalho e da comunidade
- comunicação online
- apoio interpessoal
- acesso de todos a informação teórica (leituras, sessões)
- monitorização conjunta do trabalho/ pontos de situação
- ...

No entanto, estas estratégias não garantem totalmente a coesão do grupo. Encontrei nos registos dos participantes algumas reflexões sobre dificuldades associadas à construção da identidade da comunidade, à articulação entre os grupos de trabalho e o grupo alargado, ao tratamento de todas as dimensões do projecto nas sessões plenárias... todas elas dando conta da ameaça da fragmentação. Um dos comentários a uma das plenárias tem um título, a este propósito, muito sugestivo: *Eu, nós e os outros – olhares que se cruzam numa identidade em construção*. A certa altura, observa o seu autor, que fazia parte da equipa de coordenação do projecto:

“Pareceu-me que, apesar de reflexões anteriores nos terem alertado para a necessidade de nos cuidarmos enquanto comunidade investida na Educação em Línguas, estávamos,

gradualmente, a legitimizar a sua fragmentação, levando cada um a aninhar-se nos temas, nas preocupações e nos planos do seu grupo mais restrito, desvanecendo os laços que nos unem.”

(Comentário à sessão de 24.01.2009)

Por outro lado, a coesão pode ameaçar a liberdade pessoal: Qual é a fronteira entre coesão e uniformização? Quando é que a coesão passa a ser uma forma de subordinação a interesses dominantes, mais poderosos, em detrimento da liberdade individual? Quais são as margens de liberdade do indivíduo que pertence a uma comunidade?

Bauman (2003: 11, trad.) descreve do seguinte modo o principal problema da pertença a uma comunidade – “o privilégio de pertencer a uma comunidade tem um preço: a liberdade, a que também podemos chamar autonomia, direito à auto-afirmação ou direito a sermos nós mesmos”. Algumas das questões de reflexão lançadas pelo Grupo de Observação no balanço de uma das sessões plenárias do projecto (ppt, Fevereiro de 2009) deixam antever uma preocupação com dinâmicas de uniformização: *Que cuidado estamos a ter com dinâmicas de conformidade? Estaremos a contrariar esta tendência?* As dinâmicas de uniformização podem, de facto, coarctar a criatividade e a iniciativa pessoal. Contudo, também garantem coesão e segurança ao grupo.

Coesão e liberdade co-existem em tensão, e talvez a solução resida em encontrar um ponto de equilíbrio entre ambas, o que nem sempre é fácil. Vejamos o caso do uso do portefólio como estratégia de formação e avaliação na oficina de formação do projecto. Pela leitura da documentação, percebe-se que esta estratégia não foi fácil nem pacífica, exactamente porque coloca em causa esse equilíbrio. Por razões de coesão, definiram-se componentes e critérios de avaliação do portefólio, iguais para todos, e estabeleceu-se um “consenso: importância do percurso – ‘o meu processo de formação’” (doc. de apoio à construção do portefólio). Paradoxalmente, este consenso anula a ideia de modelo e legitima a subjectividade dos registos, necessariamente inscrita num quadro de liberdade que não se coaduna facilmente com regras colectivas. No entanto, elas foram definidas sob a forma de critérios de avaliação da qualidade da reflexão dos professores, relativos a três níveis de reflexividade: descritivo, analítico, crítico-interventivo. A questão é: como conciliar a função formativa, potencialmente libertadora e emancipatória, da escrita reflexiva, com a definição de níveis de reflexividade que servem para categorizar e classificar reflexões? Se a escrita é um processo de (auto-)descoberta, como conciliar esse processo com uma avaliação normativa?

Li reflexões de professores que mostram como estes problemas foram sentidos neste contexto formativo, por exemplo:

“Há dias que tento começar a fazer a minha primeira reflexão.

Já li várias e estou sinceramente arrependida de o ter feito.

Agora tenho a impressão de que tudo o que vou escrever não será original, tenho a

sensação de um “déjà vu” e de um “déjà lu”.

Escrevo e risco.

Recomeço mas risco de novo.

Neste momento passa-me na mente, como num filme, a imagem dos meus alunos quando lhes peço que escrevam algo.

(...)

Estou nervosa...

Sinto muito claramente aquilo que os meus alunos, desde há muitos anos, vêm sentindo – o pavor de ter de preencher um espaço em branco com palavras que alguém vai ler, que alguém vai riscar, às quais vai fazer comentários, às vezes pouco simpáticos para quem as escreveu, alguém que vai dar sugestões.”

(Registo de uma professora, Março de 2009)

Este excerto reflecte o modo como a liberdade pode ser inimiga da segurança e vice-versa, tanto em contexto formativo como pedagógico, quando queremos fazer parte de um grupo sem deixarmos de ser nós mesmos. Li reflexões desencadeadas por esta, e outras, onde se discute o medo da escrita, as vantagens e desvantagens da exposição do eu face ao outro na partilha das reflexões, a tensão que decorre de escrever para ser lido e avaliado, a falta de tempo para esta partilha. Por exemplo, numa das respostas à primeira professora, alguém escreve:

“De facto somos sempre originais desde que sejamos autênticos, humildes e sinceros como tu foste. Gostei muito de ler o teu texto e as reflexões que ele provocou, sinal de que o acto de escrita sofre efectivamente algumas dores de “parto”!”

(Registo de uma professora, Março de 2009)

Este testemunho coloca a questão da qualidade da reflexão como uma questão ontológica: *ser autêntico, humilde e sincero*. O que é claramente distinto de produzir um texto de nível descritivo, analítico ou crítico.

Enquanto professores ou formadores, precisamos de critérios para avaliar os educandos, e esses critérios também servem para que eles se auto-avaliem e melhorem os seus trabalhos. Tudo isto é aceitável. Temos é de reconhecer que esses critérios não constituem uma verdade inquestionável, são falíveis, e são muitas vezes ditados por uma visão estreita e escolarizada de qualidade, que pode ser conveniente mas que não conta toda a história do trabalho dos alunos. Quando definimos critérios de avaliação, da escrita ou de qualquer outra competência, estamos a privilegiar uma perspectiva normativa da educação, estabelecendo padrões que nos permitem normalizar juízos de valor. Por outras palavras, estamos de algum modo a sacrificar a liberdade individual e também a diversidade, em favor da uniformização e da coesão. Ou, pelo menos, estamos a colocar estas duas realidades em tensão.

Uma das vantagens da colaboração é que tudo isto pode ser discutido. Como uma professora escreve, ainda a propósito da escrita, *...há tanta complexidade nestas questões...que me sinto contente de sermos um grupo a pensar nisto* (Fórum, Novembro de 2009). A construção de uma comunidade exige diálogo, negociação

de interesses, linguagens e decisões, exposição de dilemas e receios, aceitação da diversidade na unidade. A passagem do *eu* ao *nós* não se opera de modo linear. Em certo sentido, ela não se opera. O *eu* permanece, alguma medida, ao lado do *nós*.

‘Nós’ vs. ‘Eles’?

Na criação e definição da direcção de uma comunidade de desenvolvimento profissional, os professores das escolas e os investigadores/ formadores académicos provêm de mundo distintos e desempenham papéis distintos. Numa reflexão acerca da formação sobre didáctica da escrita, uma das professoras refere claramente estes dois mundos – *nós* (os professores) e *eles* (os formadores) – e ainda a um terceiro mundo, o dos alunos:

“Confesso que as minhas expectativas eram elevadas e, com o decorrer da Acção e o afastamento do que eu esperava, fui ficando desiludida, embora nunca tenha tido vontade de desistir.

Pensava que o nosso trabalho iria ser essencialmente prático, que nas horas presenciais nos confrontariam com situações de construção de texto, que nos fariam trabalhá-lo, corrigi-lo. Enfim, que iríamos treinar aquilo que sugerimos muitas vezes aos alunos, para nos pormos na situação deles...”

(Registo de uma professora, Março de 2009)

A este propósito, posso referir um estudo que realizei com outro colega, no qual analisámos cinco projectos de investigação/ formação onde comunidades de professores e investigadores/ formadores académicos trabalharam no sentido da promoção de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas (Jiménez Raya & Vieira, 2008). Sobre os papéis de uns e outros, concluímos o seguinte:

“(...) os professores indagam o ensino e a aprendizagem, enquanto os formadores/ investigadores indagam, primordialmente, a formação profissional; os procedimentos de recolha de dados são propostos pelos investigadores ou negociados com os professores, mas nunca totalmente determinados pelos professores; a investigação dos professores retroalimenta directamente a investigação dos investigadores (através da recolha de dados), ao passo que o inverso não é tão evidente; enquanto os professores avaliam as suas práticas locais e o impacto da formação numa base individual, os investigadores tendem a adoptar uma perspectiva de avaliação mais global e meta-analítica; finalmente, os investigadores assumem maior responsabilidade pela análise de dados e a disseminação de resultados, enquanto os professores (e os alunos) assumem um papel activo na experimentação pedagógica e na geração de dados. Em suma, podemos dizer que os processos de indagação envolvidos na produção de conhecimento sobre a formação de professores para a autonomia dos alunos se encontram distribuídos de forma assimétrica, e os ganhos dos professores e dos investigadores são diferenciados. Embora este facto não seja necessariamente negativo, levanta questões acerca das possibilidades e limites da democratização da investigação educacional” (op. cit.: 293-294, trad.).

Penso que esta caracterização se aplica genericamente a este projecto em muitos aspectos, e isto porque ele articula dois níveis de desenvolvimento e dois tipos de

objectivos, não totalmente coincidentes: objectivos de *investigação*, incidentes na análise de processos de construção colaborativa do conhecimento profissional, e objectivos de *intervenção*, incidentes na formação profissional e na mudança da pedagogia escolar. Os primeiros dizem sobretudo respeito ao trabalho da equipa de gestão do projecto – formadores/ investigadores académicos – e os segundos dizem sobretudo respeito ao trabalho dos/ com os professores das escolas.

Esta dualidade de objectivos e de papéis pode colocar em risco a coesão de uma comunidade e levanta as seguintes questões: a investigação está ao serviço da formação e da pedagogia, ou acontece o inverso? E se há movimentos em ambos os sentidos, o que se ganha e perde em cada um deles? Não é fácil responder, mas existe sempre algum conflito de interesses numa comunidade desta natureza. Este conflito faz-se sentir, por exemplo, nas formas de gestão do tempo:

“Tem havido pouco tempo para a comunidade e para a articulação entre os diferentes grupos de trabalho. Na minha opinião, o balanço da plenária no início da sessão plenária seguinte diz mais respeito à investigação do que à formação. Penso que deveria ser reflectido apenas na reunião da equipa e o tempo da plenária aproveitado para a articulação entre GT’s [Grupos de Trabalho] e CDP [Comunidade de Desenvolvimento Profissional].”

(Comentário de um professor na avaliação da plenária de 24 de Janeiro de 2009)

Podemos concordar ou discordar desta opinião, mas o facto é que a diversidade de objectivos e interesses gera diferentes agendas e prioridades, as quais co-existem por vezes pacificamente, outras vezes nem tanto. Tomando a metáfora de Giroux (2007), projectos como este exigem um “tempo público”, desacelerado e assente no diálogo e na crítica, sobretudo porque valorizam a linguagem como ferramenta pedagógica, formativa e investigativa. Mas requerem também um “tempo empresarial”, orientado para a rapidez, a eficácia e os resultados, que pode não se coadunar facilmente com a diversidade de sujeitos, interesses e papéis... ou seja, a condição da diversidade exige a luta contra um tempo empresarial necessariamente limitador, que nem sempre é satisfatoriamente vencida.

Fico por aqui, esperando ter suscitado alguma reflexão acerca da condição da diversidade e da tensão entre coesão e liberdade no seio de comunidades de desenvolvimento profissional. A este propósito, termino com uma advertência de Wenger:

“(…) as comunidades de prática não podem ser romantizadas. Nascem da aprendizagem, mas também podem aprender a não aprender. São o berço da espiritualidade humana, mas também podem ser as suas jaulas. Afinal de contas, os caçadores de bruxas também eram comunidades de prática” (Wenger, 2000: 230, trad.).

Nota final

Se é verdade que investigadores e professores se encontram em “margens opostas do rio da educação”, também é verdade que entre essas margens se podem estabelecer diálogos produtivos, embora nem sempre fáceis. O projecto *Línguas e Educação* é um bom exemplo disso. Contudo, a parceria entre universidades e escolas no nosso país não só é escassa como tem um estatuto ambíguo. Embora os projectos em parceria iniciados nas instituições de Ensino Superior possam integrar actividades de formação e de investigação, são sobretudo actividades do âmbito da *extensão*, *serviço à comunidade* ou *interacção com a sociedade*, uma área da actividade académica que tem sido muito pouco incentivada, valorizada e estudada nessas instituições. Mas será sobretudo disso que se trata, o que significa que a formação e a investigação são colocadas ao serviço das escolas. Assim sendo, as lógicas de trabalho não podem ser ditadas prioritariamente pelas regras da academia, e terão de ser construídas através da experiência da parceria. No caso da experiência do GT-PA, podemos identificar alguns princípios gerais que têm contribuído para a sua sustentabilidade (Vieira, 2009b):

- Construção conjunta de uma visão transformadora da educação (o que ela é, deve e pode ser)
- Reconhecimento da natureza única, incerta e problemática das situações educativas
- Valorização dos contextos e das biografias profissionais nos processos de mudança
- Democraticidade, flexibilidade e inclusividade nas dinâmicas de grupo
- Equilíbrio entre coesão e liberdade, através de um funcionamento “estruturadamente caótico”
- Liderança centrada na criação de “tempos públicos” de diálogo e reflexão profissional
- Pluralidade de interesses, linguagens, metodologias e ritmos de trabalho
- Produção e valorização de conhecimento local e socialmente relevante (não generalizável)
- Avaliação da mudança em contexto, realizada pelos seus actores
- Partilha e disseminação de ideias e experiências em diferentes formatos discursivos

Por enquanto, e sendo a parceria entre universidades e escolas uma prática ainda marginal e pouco reconhecida nas universidades, ela pode ter alguns custos na carreira dos investigadores. Teremos de decidir, na margem da universidade, se queremos assumir esses custos porque acreditamos no valor educativo do trabalho com e para os professores, independentemente das regras que vigoram da academia. E talvez, quando formos muitos, essas regras se alterem.

“Línguas e Educação” – a ambição de construir uma comunidade de desenvolvimento profissional

Manuel Bernardo Canha | CIDTFF /Universidade de Aveiro

Leonor Santos | CIDTFF /Universidade de Aveiro

Luciana Mesquita | CIDTFF /Universidade de Aveiro

Resumo

Este texto tem como principal finalidade dar a conhecer, de forma reflexiva, a “estória” do projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, desde a sua constituição até ao momento em que se olhou retrospectivamente sobre o trabalho desenvolvido no processo de construção de um almejada Comunidade de Desenvolvimento Profissional.

Num primeiro momento apresentam-se, assim, as fases de concepção e nascimento do Projecto, procurando tornar claras as intenções, objectivos e conceitos prévios da equipa proponente (investigadores da área de Educação em Línguas associados ao Departamento de Educação da Universidade de Aveiro), bem como os processos conduzidos para promover a adesão de outros parceiros, nomeadamente docentes das escolas da mesma região. Em seguida, narra-se o desenvolvimento do Projecto com os parceiros, procurando desocultar os principais desafios que se colocaram à concretização das tarefas previstas. Numa última parte, lançaremos um olhar retrospectivo e crítico sobre o trajecto percorrido, procurando contribuir para a explicação das razões que determinaram o maior ou menor grau de consecução de objectivos do *Línguas e Educação*, todos eles relacionados com a constituição de uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional.

Esta estória, que é simultaneamente processo de investigação, concretiza-se metodologicamente numa análise de vários documentos que foram sendo produzidos ao longo do Projecto, em particular: o texto de construção do Projecto; actas de reuniões da equipa; e entrevistas iniciais à equipa proponente.

Na narrativa construída a partir desta análise se perceberão vozes e experiências dos próprios autores, que também integraram o Projecto e vivenciaram, de formas diferentes, esta “estória”.

Palavras-chave: comunidade de desenvolvimento profissional, investigação narrativa, paradigma indiciário

Introdução: entre a narração e a reflexão

Este texto surge na sequência de um pedido que nos foi dirigido pela Coordenação do projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*¹. Concretamente,

¹ O projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação* (PTDC/CED/68813/2007; FCOMP-01-0124-FEDER-007106) desenvolveu-se na Universidade de Aveiro entre 2007-2010.

pretendia-se que escrevêssemos a história desta experiência orientada pelo ideal de colaboração em Educação, preservando-a para memória futura. Para além disso, sentia-se a necessidade de introduzir neste livro um capítulo que, apresentando uma visão global do Projecto desde a sua concepção aos seus processos e frutos, contextualizasse alguns estudos parcelares que sobre ele foram sendo feitos, dando unidade a todos os contributos apresentados e abrindo caminho para as reflexões e perspectivas que, sendo finais, se pretende que constituam o início de uma nova etapa na construção desta comunidade de desenvolvimento profissional (CDP).

Este é um texto polifónico, de carácter narrativo-reflexivo. É um texto de três autores que vivenciaram de diferentes modos o Projecto e que se sentem comprometidos com uma prática reflexiva que, por meio da narrativa, lhes permite consciencializar processos, identificar mudanças, reconhecer (pré)conceitos, próprios e de outros. Resulta, portanto, de uma síntese de visões individuais que foram construídas de acordos e desacordos, de concordâncias e confrontos. Assumimos, com Nelson (2008), que este é um processo passível de expor as nossas identidades, de as questionar ou eventualmente reforçar, sempre no sentido de consciencializarmos a aprendizagem que a vivência deste Projecto nos proporcionou, a qual, certamente, contribuirá para o nosso próprio desenvolvimento profissional e, por comparação e/ou confronto, o desenvolvimento profissional de outros, quer tenham partilhado esta ou outras experiências do mesmo tipo.

Porém, o projecto *Linguas e Educação* (designação abreviada, adoptada pelos seus mentores) não foi experienciado apenas por nós. Se concordarmos que “every experience is an experience of a person – experience cannot be separated from the one having it” (Nelson, 2008: 208), então outras vozes devem ser convocadas para esta reflexão. Se considerarmos, ainda, que “every experience is situated – experience cannot be separated from the context” (idem), então há que convocar para esta narrativa elementos que nos permitam, de algum modo, perceber o contexto e o processo que enformaram esta experiência. Este texto é também, por isto, o resultado de análises de dados que foram recolhidos em documentos oficiais de apresentação da candidatura do Projecto a uma agência financiadora, em entrevistas iniciais à equipa proponente, em actas de reuniões da equipa, em instrumentos de apoio à realização de sessões de trabalho em plenárias e em outros documentos representados pela compilação de notas de participação nos diferentes encontros realizados no âmbito do Projecto.

A história que contamos revela, assim, uma visão pessoal e crítica e é, por isso, uma história entre outras possíveis, contadas por outros autores. Revela, ainda, uma aprendizagem: a nossa aprendizagem, feita ao longo do projecto mas feita também – se não mesmo sobretudo – ao longo deste processo de narração, que nos levou a revisitarmos palavras e discursos diversos, em confronto com as nossas próprias percepções e impressões, crenças e, até, recordações.

A par com esta, outras histórias têm sido e continuarão a ser contadas, em apresentações públicas formais, em publicações científicas, em múltiplos momentos informais que suscitam alusões e comentários que se partilham e se transportam entre os que viveram a experiência e outros que a ela, assim, acedem. Recorrendo ao termo usado como advertência pela romancista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2010), sublinhamos que esta nossa história do Projecto não deve, pois, ser tomada por uma perigosa ‘single story’, que suprime outras perspectivas e que se institui como memória colectiva. É, como dissemos, um olhar, no qual se entrecruzam as visões de três autores e as vozes de outros participantes recolhidas em fontes de evidência, analisadas sob o ponto de vista do conteúdo em busca de indícios que nos permitissem objectivar o nosso olhar e compreender em maior profundidade. Desejavelmente, este olhar activará as memórias de outros intervenientes no projecto e, confrontando-as, poderá contribuir para que novas histórias, cada vez mais completas, se vão contando. E, porque gostaríamos que a experiência que relatamos se renovasse e se ampliasse em outros contextos e com outros actores, construímos este texto como testemunho que desejamos inspirador de outras iniciativas colaborativas com vista ao desenvolvimento da Educação em Línguas.

1. Concepção, nascimento e primeiros passos de um projecto de investigação/intervenção

Esta secção pretende dar conta do processo de concepção e lançamento do projecto *Línguas e Educação*, pelo revisitar dos seus documentos fundacionais – texto da Candidatura à Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e brochura de divulgação inicial, de autoria de Andrade *et al.* (2008) – e pela consulta das primeiras entrevistas realizadas à equipa da Universidade de Aveiro (UA), a equipa proponente do Projecto. Nesta dinâmica de recuperação das intenções e concepções iniciais, mas também das primeiras acções, que se encontram documentadas nas Actas das Reuniões da Equipa, busca-se não só a narrativa do ocorrido, mas sobretudo a detecção dos indícios que favoreçam uma antevisão dos principais desafios que se colocaram à nossa ambição de construção de uma CDP.

1.1. O Projecto FCT

Concebido em meados de 2006, o projecto *Línguas e Educação* emergiu da vontade de uma equipa da UA de criar redes de colaboração com outros actores no campo da Educação em Línguas, no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos e de melhorar as práticas educativas. Experiências prévias da equipa, mas em particular o envolvimento de alguns dos seus membros num projecto

de colaboração com professores de uma escola Básica e Secundária², forneceram os indícios da pertinência de se aprofundar conhecimento sobre comunidades de desenvolvimento profissional.

Numa iniciativa conjunta do LALE e do LEIP, Laboratórios do CIDTFF – Universidade de Aveiro³, concebeu-se, pois, um projecto, candidato a financiamento pela FCT, que assumia como propósito a criação de uma CDP, num processo que serviria, simultaneamente, para lançar as bases de uma rede de colaboração entre a UA e professores/escolas da região e para estudar as dinâmicas de promoção dessa mesma comunidade:

It is our aim to create a community focused on educational practices [...] that promotes the professional development of its members – teachers, teacher educators, and researchers involved in Language Education. We believe this to be a particularly powerful operational context to encourage the construction of consistent knowledge and practice within Language Education. (Candidatura FCT – Descrição do Estado da Arte).

No projecto apresentado à FCT estabeleciam-se, assim, como objectivos:

1. Adquirir conhecimento sobre Comunidades de Desenvolvimento Profissional (CDP) em Educação em Línguas;
2. Estudar as dinâmicas de construção e funcionamento de uma CDP;
3. Compreender as dinâmicas de (re)construção do conhecimento em Educação em Línguas promovidas por contextos de trabalho colaborativo;
4. Antecipar cenários de desenvolvimento de CDP;
5. Contribuir para a política de investigação e formação de professores na área da Educação em Línguas.

A concretização destes objectivos conseguir-se-ia pela realização das tarefas seguintes, que marcam três grandes fases no desenvolvimento do Projecto:

² O Projecto ICA/DL (Investiga, Colabora e Actua em Didáctica de Línguas) envolveu docentes do então Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (actualmente Departamento de Educação) da UA e professores da Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes – Ílhavo e implicou aquele departamento da universidade, a escola e o Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo, num protocolo de colaboração interinstitucional (Canha & Alarcão, 2005).

³ LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) e LEIP (Laboratório de Investigação em Educação em Português) são unidades orgânicas do CIDTFF (Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores)

<p>Fase I Bases de construção da CDP</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Tarefa 1. Caracterização do público-alvo (entenda-se potenciais membros integrantes da comunidade, ou seja, professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico e professores de Línguas da região de Aveiro, e investigadores membros da equipa proponente do Projecto); – Tarefa 2. Organização da estrutura de suporte à comunidade <i>[...] preparation phase in which the research team will organize itself in order to create a context for the following implementation of the Professional Development Community [...] bibliographical revision [...] detailed definition of the research methodology plan [...] elaboration of a synthesis document on the knowledge produced about language education aims and its development concerning the present challenges to this field. This synthesis intends to be a guiding document to the development of research and education in language projects. [...] Bearing in mind the team's research experience, the booklet will be organised according to major thematic networks</i> (Candidatura FCT – Descrição da Tarefa 2);
<p>Fase II Trabalho conjunto entre equipa proponente e professores das Escolas Básicas e Secundárias</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Tarefa 3. Lançamento da Comunidade de Desenvolvimento Profissional - através de um primeiro contacto com as escolas e convite para uma sessão de esclarecimento sobre o Projecto e de apresentação da brochura resultante da Tarefa 2 (Jornadas <i>Educação em Línguas: que parcerias entre professores e investigadores?</i> Universidade de Aveiro, 11 de Julho de 2008), seguido de um período de inscrição pelos professores interessados em colaborar nesta iniciativa e em integrar os grupos de trabalho propostos, ou seja, grupos definidos em função das temáticas de Educação em Línguas que reflectiam <i>“team members’ research and educational profiles”</i> (Candidatura FCT – Descrição da Tarefa 3); – Tarefa 4. Construção colaborativa de projectos de investigação/educação <i>It will be a collaborative work between the schoolteachers and the team members. The education programmes conceived by each working group will be afterwards submitted to official accreditation within the continuous teacher education policy</i> (Candidatura FCT – Descrição da Tarefa 4); – Tarefa 5. Observação do ciclo de investigação/educação nas escolas;
<p>Fase III Procura por indícios de construção de uma CDP</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Tarefa 6. Organização dos dados recolhidos relativos à construção e funcionamento da CDP; – Tarefa 7. Análise e discussão dos dados recolhidos; – Tarefa 8. Organização de um Encontro científico nacional para apresentação e discussão do trabalho realizado (Colóquio <i>Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo</i>. Universidade de Aveiro, 16 de Julho de 2010).

Quadro 1 – Fases e tarefas do projecto *Línguas e Educação*

O projecto foi, pois, construído em torno de uma ideia-chave:

*The involvement of teachers and experienced researchers in **joint initiatives centred on professional development through research** appears, then, to be a feasible scenario to be exploited. In this context, collaboration cultures [...] acquire an indisputable notoriety and underline the potential benefits for the development of both of teachers and all subjects involved* (Candidatura FCT – Estado da Arte).

Assumiu-se, deste modo, uma linha de preocupações e interesses perseguida por

raras experiências anteriores em Portugal, entre as quais salientamos, na área de Educação em Línguas, o já aludido Projecto ICA/DL (Canha & Alarcão, 2005b) e o Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia (Vieira, 2002). Sublinhe-se o carácter inovador da iniciativa ao formalizar em projecto chancelado pela FCT uma tentativa de alargamento destes movimentos prévios rumo a uma cultura de colaboração em Educação em Línguas.

Contudo, a leitura do texto da candidatura permite-nos perceber que, logo desde o início de todo o processo, as intenções e a iniciativa da equipa proponente estavam eivadas de uma tensão entre flexibilidade e controlo, que se iria sentir ao longo de todo o projecto em maior ou menor grau e com contornos diversificados. Trata-se de uma oscilação de atitudes e posicionamentos, entre deixar abertas as portas para a negociação e co-construção de caminhos pelos participantes que viessem a integrar a CDP, numa lógica de colaboração e partilha, e centrar as decisões relativas à gestão do projecto na equipa proponente, quer pela condição por esta assumida de responsável pelo projecto perante a FCT, quer com base num entendimento algo repartido dos papéis a desempenhar.

Se, por um lado, se exaltavam as virtudes do trabalho colaborativo, por outro lado limitavam-se as áreas a ser negociadas e co-construídas: seria negociável o formato dos projectos de investigação/educação a ser propostos para acreditação (cf. Tarefa 4), mas o mesmo não se passaria quanto às temáticas de Educação em Línguas que enquadrariam a actividade dos grupos de trabalho (cf. Tarefas 2 e 3), apesar do cuidado em explicitar-se, no “Estado da Arte”, que as temáticas apontadas são suficientemente latas para acomodar os interesses de todos os participantes.

Se aparenta ser evidente o propósito da colaboração com vista ao desenvolvimento profissional, o mesmo não sucede com o entendimento de colaboração, em particular quando se refere, em concreto, à diferenciação de papéis entre elementos da universidade e elementos das escolas:

each working-group, consisting of the schoolteachers, will meet with one or more members of the research team. These will assume the role of teacher educators and will contribute to attaining some deeper theoretical understanding on the chosen theme of network (Candidatura FCT – Descrição da Tarefa 5).

O discurso da candidatura parece deixar entrever a ideia de que a teoria da investigação, do conhecimento sobre o que importa investigar em Educação em Línguas e de que conhecimento tem sido construído é o domínio da equipa proponente (leia-se “investigadores”), ao passo que o domínio da aplicação, eventualmente da testagem da teoria, é o domínio dos professores que integram os grupos de trabalho. Atente-se:

during these implementation cycles, every time the groups feel the need of a closer support, the research members will go to schools and directly monitor the work in development (Candidatura FCT – Descrição da Tarefa 5).

Também a actividade de investigação que, se desenvolvida em colaboração, se

apresenta como “*via poderosa de valorização daqueles que habitam os espaços da educação e da formação*” (Andrade *et al.*, 2008: 5) não é unívoca enquanto objectivo dos grupos de trabalho. Como pode ler-se:

it is highly probable that at this point the research team will involve some of the participating teachers, in order to allow them to tackle with their own discourses and with the team's analysis conclusions (Candidatura FCT – Descrição da Tarefa 7).

É provável – não obrigatório – que alguns professores participem na actividade de análise dos dados recolhidos sobre o processo de construção da CDP (aparentemente a investigação que importará/interessará aos professores será a investigação sobre as suas práticas ou sobre as temáticas de Educação em Línguas a trabalhar) e, neste processo, participarão para serem confrontados com os seus próprios discursos e, de certo modo, validarem as conclusões delineadas pela equipa. Indício semelhante se encontra na descrição da última tarefa:

In the national meeting, the schoolteachers involved in the research project will also have the opportunity to present their work and to put it under discussion. Moreover, this meeting will also be a context for the reflection upon the process of constructing and implementing the Professional Development Community (Candidatura FCT – Descrição da Tarefa 8).

Esta poderá parecer uma leitura demasiado “dura” do texto e dos seus indícios. Mas, por se tratar de uma leitura *a posteriori*, e por conhecermos as discussões que se seguiram à aprovação do Projecto, para a compreensão das tensões surgidas no percurso, mostra-se fundamental desocultar concepções que o discurso inicial deixa entrever (mesmo que dele, parece-nos, ainda não emergissem tensões). Ao vivenciarmos o processo de concepção do projecto pareceu-nos que as intenções iniciais eram claras e que as tensões emergiram, posteriormente, da operacionalização. Contudo, esta análise do texto, iluminada (talvez influenciada?...) pela experiência permite-nos perceber que os indícios podem ser encontrados logo no discurso inicial e que os dilemas seriam, de certo modo, “previsíveis”.

É o que sucede, igualmente, com a definição do conceito de “comunidade”. Sendo certo que um dos objectivos do projecto era o aprofundamento de conhecimento sobre comunidades, também é verdade que desde o início se parece entender que a CDP resultará da junção do trabalho de vários grupos, organizados em torno dos eixos temáticos apontados pela equipa proponente, facto que terá tido impacte na forma como se foi operacionalizando o Projecto e, em particular, nas discussões que vão sendo recorrentes sobretudo nos 2.º e 3.º anos, como adiante se verá. Dizia-se na candidatura:

*After this session, a period for registration will be opened for the teachers who are interested in integrating the community, **that is, who are willing to constitute working groups** and to participate in one of the thematic networks* (Candidatura FCT – Descrição da Tarefa 3).

Note-se, ainda, que na candidatura só estavam previstas sessões plenárias – momentos de encontro de todos os integrantes da CDP – no início e no final da

fase de trabalho em grupo, ou seja, da fase de desenvolvimento dos projectos de formação, concretizando-se a vivência da Comunidade, no tempo que mediará esses encontros, nas interacções através da plataforma de formação *Moodle*.

A análise que hoje fazemos do texto de candidatura, que serviu de plano de trabalho para o desenvolvimento do Projecto, permite pôr em evidência o facto de os condicionalismos formais deste tipo de documento, que exigem a multiplicação e explicitação das tarefas (que surgem todas “ao mesmo nível”), clarificando os resultados esperados para cada uma delas, terem obrigado à tomada de decisões ainda pouco consistentes, muitas vezes imbuídas de contradições e de influências de pré-concepções mais ou menos inconscientes. Posteriormente, apesar do reconhecimento destas contradições e da vontade de refazer alguns dos planos, o imperativo de apresentar relatórios anuais que dessem conta do trabalho desenvolvido e dos resultados obtidos – os quais deveriam reflectir o projectado e aprovado –, tornou-se difícil proceder a grandes alterações, facto que veio acentuar este dilema controlo/flexibilidade. Sendo certo que em alguns aspectos o projecto-candidatura era mais aberto do que o caminho que depois se seguiu, também foi verdade que em outros momentos ele “cristalizou” algumas pré-concepções ou serviu de respaldo a receios pouco consciencializados da equipa (como o de perder o controlo sobre as temáticas e o trabalho dos grupos, por exemplo, obrigando-se a sair da sua “zona de conforto”).

1.2 Pré-concepções da equipa proponente

Referimos anteriormente que o texto de candidatura do projecto *Línguas e Educação* nos fornece indícios de uma tensão entre directividade e negociação, que determinou tensões várias que marcaram a vida do Projecto. Sendo este texto, de algum modo, o reflexo das concepções, crenças e intenções da equipa proponente como um todo, é interessante confrontar estas concepções com o pensamento individual dos membros dessa equipa, manifestado aquando de uma entrevista inicial de caracterização, realizada em Fevereiro de 2008.

Quando questionados sobre como apresentariam a alguém o projecto *Línguas e Educação*, 50% dos entrevistados enfatiza claramente a ideia de se tratar de um Projecto que tem como objectivo o “trabalho conjunto”, no campo da Educação em Línguas, com vista à melhoria das práticas e ao desenvolvimento profissional dos participantes, associando-lhe pontualmente os conceitos de:

- partilha;
- rede;
- colaboração;
- comunidade;
- equipa;
- grupo(s).

Os discursos são, na generalidade, bastante flutuantes quanto ao uso destes vocábulos, sendo frequente que coexistam e que sejam usados de forma mais ou menos indistinta:

objectivo é analisar os processos de constituição e de desenvolvimento e de impacte que pode vir a ter uma rede de sujeitos diferenciados entre si (...) ver de que maneira um trabalho em conjunto (...) quais são os processos de desenvolvimento desse trabalho (D3).

Recorde-se que conceitos como “rede temática” e “grupo de trabalho” já surgiam também na candidatura, em usos igualmente pouco diferenciados. Aparentemente “comunidade” era um conceito vago, pouco definido, embora tendo sido assumido como objectivo a alcançar com este projecto, ao passo que as noções de “conjunto”, “rede” e “grupo” se afiguravam como conceitos conhecidos, operacionais, no fundo a face mais operacionalizável de uma noção menos familiar de “comunidade”.

A maioria dos restantes entrevistados coloca a tónica na dimensão da transformação das práticas de Educação em Línguas, pela aproximação entre teoria-prática-investigação-formação-docência e pelo cruzamento de olhares e partilha de experiências. É interessante notar que, aparentemente, as práticas a transformar são as dos professores, nas escolas Básicas e Secundárias, não sendo claro, pela análise do discurso, que o entendimento destas práticas se estenda às da equipa proponente, que na sua maioria actua noutros contextos:

projecto que está relacionado com as práticas dos professores, os contributos que a investigação pode dar a essas práticas (D6).

Um membro da equipa proponente considera que o projecto pretende testar um modelo de formação que tenha maior potencial de impacto nas práticas de professores e investigadores (D11).

Percebe-se, pois, que, ao pensar o objectivo central do projecto, alguns entrevistados enfatizam a dimensão processual – o trabalho conjunto –, enquanto que outros consideram que o ponto central é o campo temático ou de intervenção – a Educação em Línguas. Duas faces de uma mesma moeda, neste Projecto, mas o enfatizar de uma ou de outra poderia levar a opções operacionais diferentes, ora definindo a estrutura organizativa a partir das temáticas, ora definindo as temáticas a partir de um espaço comum de interesse construído no seio da CDP.

Entre o grupo de pessoas que enfatiza a perspectiva do trabalho conjunto, a maioria fala de um “nós” (membros da equipa proponente... investigadores/formadores...) e de um “eles” (os professores), considerando que é característica deste projecto a aproximação entre dois “grupos” que tradicionalmente têm estado separados.

é um projecto no qual vamos trabalhar em conjunto, a universidade e as escolas (D5);

eu acho que não vai ser fácil (...) a desconfiança mútua ainda não abrandou (...) essa desconfiança está mais do lado dos professores do que propriamente dos investigadores da universidade (...) vai ser uma “operação de sedução” (D6);

como é que podemos todos produzir em conjunto, eu acho que isso é interessante. Mas acho que nestas questões é preciso, de facto, haver uma grande dose de sedução (D8);

acho que há muitas probabilidades de enriquecimento mútuo, de aprendermos muito, tanto nós que estamos aqui mais na universidade, como os outros que estão nas escolas (D11).

Contudo, a diversidade de perfis dentro da própria equipa proponente faz com que alguns membros se identifiquem com estes dois “lados”:

do lado da investigação (...) muitas vezes, pelo menos é isso que eu sinto, desconhecemos muito como as coisas acontecem nas escolas, como é que são pensadas e as dificuldades, e acho que os professores, nós quando estamos na escola, (...) não é que nós desvalorizemos aquilo que ouvimos, mas, às vezes, acho que é difícil conseguirmos implementar as coisas em contexto (D8)

Por outro lado, encontramos duas referências explícitas a um trabalho conjunto de eles+eles, ou seja, entre os professores, parecendo que se considera que a equipa proponente assume um outro papel/função e não é, verdadeiramente, parte do “grupo”:

o nosso objectivo é colocá-los a trabalhar a trabalhar em grupo (...), em rede, trabalhar em rede entre eles, desenvolvendo projectos nas suas escolas (...) fazendo com que nas escolas os professores trabalhem colaborativamente entre eles (D4);

é um projecto que pretende construir uma comunidade de professores em que haja partilha de experiências e em que eles possam desenvolver-se profissionalmente e em conjunto dentro da área das línguas. (...) espero que eles sejam capazes de [se] desenvolver e contribuam também para o desenvolvimento profissional uns dos outros (D12).

Mencionámos atrás que alguns dos entrevistados associam à ideia de trabalho em conjunto a noção de “comunidade”. Curiosamente, ou talvez não, este conceito só surge no discurso de metade dos entrevistados, ora não qualificado (D8; D14), ora em expressão composta, como:

- comunidade de aprendizagem (D7; D12);
- comunidade de prática (D2);
- comunidade de investigação (D9);
- comunidade de professores (D12);
- comunidades – grupo(s); cada comunidade (D17, D18).

O uso destas expressões permite-nos perceber, por um lado, como não estava ainda assumido o conceito de “comunidade de desenvolvimento profissional” – que era o conceito-chave do nosso projecto – e como desde logo se começa a flutuar entre a ideia de UMA comunidade global e/ou várias comunidades-grupos.

Estes indícios estão também presentes num discurso que, já no seio da equipa e do desenvolvimento do projecto, ia evidenciando a emergência de binómios “nós/ eles” (acta de reunião da equipa, 24.01.2008) e “formadores/formandos” (acta de reunião da equipa, 18.03.2008), expondo uma polarização conceptual que, tal como

já sugerimos, indicia alguma resistência em abandonar uma “zona de conforto” e em questionar papéis familiares, habitualmente assumidos. Para além da flutuação no uso de todos estes conceitos, cedo se percebeu a premência da construção de conhecimento sobre comunidades. Este será, aliás, um tópico de discussão que reiteradamente ocupará a equipa proponente.

Retomando as entrevistas, quem utiliza a palavra “comunidade”, que entendimento revela do conceito?

é um projecto que procura, de alguma forma, juntar pessoas que tenham interesses comuns em torno de um tema específico (...) trazendo essas diferentes pessoas para uma comunidade (...) que, no fundo, é o que se pretende criar (D8);

projecto que pretende criar uma comunidade de investigação sobre as questões ligadas com o ensino de línguas. Uma comunidade em que (...), em conjunto, se trabalhem as questões da didáctica de línguas que têm sido desenvolvidas na investigação, mas também outras que os professores na sua prática do dia-a-dia considerem que é importante desenvolver e aprofundar conhecimento sobre elas. E cada um, trazendo para essa comunidade as suas competências, os seus conhecimentos, as suas preocupações também, procurem em conjunto, numa rede, (...) as diversas escolas que possam vir a colaborar connosco, construir conhecimento sobre essas temáticas (D9).

Por estes discursos percebemos que, para aqueles que se referem à “comunidade” como sendo um objectivo do projecto, esta é um grupo de pessoas que tem como principais características:

- a assumpção de objectivos ou interesses comuns;
- a vontade de trabalhar em conjunto (em colaboração?...);
- a capacidade de pôr em comum conhecimentos, competências e preocupações no sentido de contribuir para o projecto comum.

Nas reuniões realizadas pela Equipa na fase inicial do projecto (entre Outubro de 2007 e Julho de 2008), reitera-se, então, a intenção de criar dispositivos de um trabalho conjunto, em que investigadores/académicos e professores das escolas estivessem envolvidos:

(...) a coordenadora do projecto reforçou que este surgiu da crença de que todos, investigadores / professores da Universidade de Aveiro e professores do Ensino Básico e Secundário, poderiam aprender a desenvolver-se com trabalho colaborativo que ambicionamos (acta de reunião da equipa, 18.03.2008).

Apesar desta perspectiva, houve uma tendência para se reforçar, nas discussões registadas em acta, a dicotomia existente entre um “nós” e um “eles”. Surgiu, igualmente, uma preocupação com a centralidade que, desde o princípio, era atribuída apenas aos professores das escolas (reflexo do binómio eles+eles que já mencionámos) relativamente à observação das mais-valias presentes na parceria idealizada. Tal preocupação é expressa em uma das primeiras reuniões da Equipa, quando se começa a discutir o entendimento que se estava a construir sobre CDP:

(...) [D3] alertou para o facto de se apontar no sentido de uma grande centralidade do sujeito, mas um sujeito que são os professores das escolas, nos quais nós não nos incluímos, questionando o estatuto dos investigadores nas comunidades de desenvolvimento profissional. Ficou evidente a necessidade de construção de conhecimento acerca das dinâmicas de construção de comunidades (acta de reunião da equipa, 24.01.2008).

Um desdobramento deste tópico de discussão centrou-se nas representações construídas no intervalo entre um “nós” da Universidade e um “eles” das Escolas, que também foram abertamente abordadas em reunião, sobretudo em momentos cuja questão central se situava nos papéis e no envolvimento que os diferentes actores teriam em um processo que se pretendia partilhado e, por isso, aberto a participações diversas:

[D9] Questionou (...) se é nosso objectivo sermos vistos como ‘os outros’ e não nos envolvermos completamente em todo o processo, acrescentando que as representações que os professores têm de nós são bastante importantes para nos aceitarem como parceiros de pleno direito na intervenção educativa (acta de reunião da equipa, 24.01.2008).

As hesitações presentes nas discussões a respeito do envolvimento e dos papéis a serem assumidos pelos actores no desenvolvimento de uma “CDP” parecem sustentar-se justamente na noção imprecisa que *comunidade* adquire na síntese das representações individuais expressas por integrantes da equipa proponente do projecto na primeira entrevista que realizaram.

Revelou-se assim, neste momento inicial, pela tomada de consciência de incertezas conceptuais e de posicionamento face ao conceito de comunidade aglutinador do projecto, como seria operacionalizada a construção de conhecimento sobre comunidades de desenvolvimento profissional, intenção presente entre os objectivos investigativos do Projecto: no próprio processo que procurava orientar-se para a constituição deste tipo de comunidade.

1.3 “Sedução” de parceiros

Em busca de professores das escolas interessados em aderir à proposta de construir uma CDP, a equipa proponente dedicou grande parte das discussões da primeira fase do projecto (Outubro de 2007 a Junho de 2008) a equacionar formas de atrair parceiros para a segunda fase.

Procurando cumprir a primeira tarefa averbada no texto do projecto submetido à FCT, que visava conhecer os potenciais participantes da comunidade que se pensava construir em uma fase posterior, a elaboração de um questionário inicial de caracterização comandou as discussões das três primeiras reuniões da equipa (actas de reuniões da equipa, 26.10.2007; 29.11.2007; 06.12.2007). Neste momento inicial, o “público-alvo” a ser caracterizado representava o conjunto dos potenciais parceiros das escolas – locais para onde o questionário foi remetido – a engajar no projecto na fase de “construção de uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional”. Nesse sentido, assumiu-se, a dado momento, que o questionário inicial serviria também

para conhecer os critérios em que os professores das escolas se baseavam para escolher as acções de formação em que participam e, assim, ser possível elaborar um sistema de formação alternativo e atractivo:

é também importante percebermos o que os preocupa no sentido de os conhecermos melhor para mais eficazmente delinear formas de os levar a participar neste projecto colaborativo (acta de reunião da equipa, 24.01.2008).

Pensar em um sistema alternativo de formação, contudo, parecia não ser suficiente para cativar parceiros para o projecto *Línguas e Educação*: a acreditação da participação, já prevista na candidatura, mas sem contornos específicos, voltou a ser discutida pela equipa (acta de reunião da equipa, 18.03.2008), desta vez como um incentivo à participação dos professores das escolas, que então poderiam ter créditos de formação contínua em contrapartida à sua participação na segunda fase do projecto. Novamente a tensão entre flexibilidade e controlo emerge, na medida em que a apresentação da acreditação como factor de sedução implicou que este procedimento tivesse sido antecipado e, por isso, não negociado em grupo ou comunidade.

Também no tocante aos contactos a serem estabelecidos com os parceiros das escolas, esta tensão entre directividade e negociação surge expressa nas preocupações de elementos da equipa proponente. Uma primeira manifestação ocorre na preocupação em não *definir* previamente os campos temáticos a trabalhar:

se definirmos os temas previamente, acabaremos por escolher aqueles que mais nos interessam e sobre os quais já temos trabalhado, o que implicará uma assimetria relativamente aos professores que virão trabalhar connosco que, na grande maioria, não estarão familiarizados com os mesmos (acta de reunião da equipa, 18.03.2008).

Em contraponto, manifesta-se o receio de que, se se deixasse para negociar as temáticas somente na fase de colaboração com os professores das escolas, correr-se-ia o risco de os mesmos não se sentirem motivados a abraçarem a proposta de formação por a considerarem vaga, inacabada, sem rumo claro. Recorde-se, porém, que já na candidatura se tinham definido os campos temáticos. A tensão entre flexibilidade e controlo é, pois, marcada, não só pelas concepções e postura dos membros da equipa proponente, mas igualmente, pelo dilema entre o desejo de negociação e co-construção da comunidade e a necessidade de apresentar resultados positivos que garantissem a continuação do projecto financiado.

O cuidado em não apresentar uma proposta de formação totalmente fechada revela-se na ponderação sobre a linguagem que teria a brochura de divulgação do projecto:

Todos parecem ter concordado que este documento poderia ter um texto de motivação para a participação no projecto e que, tendo isso em conta, seria essencial que se procurasse evitar a sensação de imposição por parte da equipa (acta de reunião da equipa, 20.05.2008).

A modulação da linguagem não obnubila, porém, o facto de a proposta apresentada

aos professores estar já muito bem definida e estruturada, desde logo identificando as linhas enquadradoras do projecto – com ênfase nas dimensões de investigação, desenvolvimento profissional e culturas de colaboração –, as sugestões temáticas (Diversidade Linguística e Cultural; Competência Plurilingue e Intercultural; Competências de Leitura; Competências de Escrita) e ainda a estratégia de operacionalização:

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 [...] Avaliação: construção de portefólios de grupo, incluindo relatórios individuais de reflexão sobre o desenvolvimento profissional (Andrade et al., 2008: 23).

Ainda a propósito da informação apresentada na brochura, é importante destacar outro indício interessante para esta reflexão: na ilustração da operacionalização do projecto denominam-se os “grupos de interesse auto-organizados” (Andrade et al., 2008: 20) como “CDPs”, percebendo-se a flutuação entre uma concepção lata de CDP, que engloba todos os participantes no Projecto e que corresponde ao objectivo de criação de uma rede de colaboração em Educação em Línguas, e a tendência para a respectiva concretização a um nível mais restrito, de grupo de trabalho.

Uma leitura que hoje pode ser realizada das deliberações mais marcantes na fase de arranque do projecto direcciona-nos para um entendimento de uma equipa proponente que procura manter uma interacção de estilo semi-aberto com os potenciais parceiros das escolas, traduzida na apresentação de propostas abertas a discussão. Contudo, as linhas gerais já se encontravam descritas no texto do projecto apresentado à agência financiadora, restando apenas curtos intervalos passíveis de negociação entre as tarefas inicialmente colocadas, intervalos esses que, fruto de uma preocupação com o cumprimento da calendarização projectada, acabaram por ser parcialmente ocupados ainda antes da fase de arranque do trabalho com os professores das escolas.

Tendo em conta uma ideia de sedução, em que a equipa proponente assume claramente o papel do sedutor, restando aos professores a condição de “alvo” da sedução, começaram a manifestar-se, naquele momento, papéis que se mantiveram presentes durante a vida no projecto *Línguas e Educação*.

2. Vida do projecto *Línguas e Educação*

Esta secção incide, fundamentalmente, sobre aquela que anteriormente identificámos como a segunda fase do projecto, ou seja, o ano de trabalho conjunto entre a equipa proponente e os professores de Escolas Básicas e Secundárias que responderam ao repto lançado, e que teve como expressão visível de operacionalização a realização de Oficinas de Formação em torno de três temáticas de Educação em Línguas: Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural; Leitura; Escrita. Uma

vez que a terceira fase do projecto se encontra ainda em curso, não é naturalmente possível lançar sobre ela um olhar analítico muito circunstanciado. Contudo, na secção seguinte tomá-la-emos como objecto de reflexão na tentativa de construir um pensamento de síntese sobre o texto e na perspectiva de antecipar linhas de desenvolvimento na continuidade do projecto *Línguas e Educação*.

Durante esta fase II, o projecto desenvolveu-se pela articulação de três grandes contextos de realização que, profundamente interligados, indiciam 3 níveis de gestão do conjunto de actividades realizadas: os Grupos de Trabalho (Oficinas de Formação), as Sessões Plenárias e as Reuniões Gerais da Equipa.

Os Grupos de Trabalho (GT) encontraram na heterogeneidade o seu ponto crítico de caracterização não apenas do ponto de vista temático. Desde a sua constituição, na Primeira Sessão Plenária da fase creditada do projecto (18.10.08), os grupos demonstravam, à partida, proporções diferentes de participação nas 57 inscrições realizadas na ocasião. A escrita foi o tema eleito por 36 participantes, razão que levou o grupo a ser subdividido em duas Oficinas – GTC1 e GTC2 – para atender a requisitos formais da acreditação, que estabelecia o limite máximo de 20 participantes por grupo formado. O Grupo de Trabalho B (GTB), dedicado a questões do ensino da leitura, recebeu 8 inscrições, caracterizando-o como o menor grupo constituído (Quadro 1) e o Grupo de Trabalho A (GTA), constituído por profissionais interessados por temas ligados à sensibilização à diversidade linguística e intercultural foi eleito por 13 inscritos.

	Sessões Plenárias						
	18.10.08	22.11.08	24.01.09	28.02.09	28.03.09	09.05.09	10.07.09
GTA	13	18	18	18	18	18	18
GTB	08	08	08	08	08	08	08
GTC1 e GTC2	36	39	30	28	28	25	25
Total	57	65	56	54	54	51	51

Quadro 2 – Professores participantes nas Oficinas de Formação

De acordo com os documentos de inscrição nas Oficinas, entre os profissionais que se associaram à equipa proponente estavam, sobretudo, professores de línguas, com maior representatividade das áreas disciplinares de Português, Francês e Inglês. Também se inscreveram professores generalistas do 1.º Ciclo e, em casos mais particulares, professores de Apoio Educativo e de Educação Física.

É de ressaltar que entre estas inscrições se contam apenas os professores das escolas que se aliaram ao projecto na condição de formandos das Oficinas constituídas, com

a excepção de um elemento da universidade, que se inscreveu assumindo a mesma condição. Integrantes da equipa proponente assumiram o papel de formadores responsáveis pelo desenvolvimento das actividades que davam corpo às Oficinas e, por inerência formal, o de responsáveis pela avaliação contínua dos professores inscritos como formandos. Não se registaram casos de participação nos grupos de professores que não pretendessem ficar integrados enquanto formandos num processo de formação contínua acreditado⁴. A tentativa de integrar como formadores 3 professores do Ensino Básico e Secundário, com experiência de formação e que já anteriormente haviam trabalhado com alguns membros da equipa proponente, acabou por não ser muito bem sucedida, dada a desistência de 2 deles pouco tempo após o início das Oficinas.

No desenvolvimento das actividades, os GT foram acentuando as suas diferenças, sobretudo no que diz respeito às modalidades de trabalho. Na Brochura de divulgação do projecto, que continha as directrizes da formação creditada, era atribuída aos GT autonomia para gerir 15 horas mínimas de trabalho presencial (as Sessões Plenárias somavam 30 horas). O resultado reflectiu-se nos diferentes modos de gerir as agendas.

Tal como salientou um grupo de observadores, durante a quarta Sessão Plenária (28.02.09), houve grupos que optaram por trabalhar mais em reuniões presenciais, que intercalavam as Sessões Plenárias previstas, enquanto outros demonstravam uma maior actividade virtual, com fóruns e reuniões na plataforma *Moodle*, onde fora criada uma disciplina de apoio ao projecto *Línguas e Educação*. Na ocasião, também foram destaque as diferentes situações em que os grupos se encontravam no que dizia respeito à elaboração e desenvolvimento dos seus planos de trabalho, reflexo das diferentes dinâmicas e *timings* negociados internamente.

As Sessões Plenárias, segundo nível de gestão das actividades do projecto nesta fase II, traduziram-se em encontros presenciais entre todos os GT durante o ano lectivo de 2008/2009. No total, foram realizados sete encontros, que teriam por objectivo, de acordo com a Brochura de divulgação do projecto, proporcionar o acompanhamento e a partilha dos trabalhos realizados nos grupos e, paralelamente, permitir o planeamento de orientações para as fases seguintes. Tais Sessões Plenárias foram consideradas neste documento como “dinamizadoras das actividades da CDP” (Andrade *et al.*, 2008: 21), elementos de coesão que teriam apoio na criação de uma metadisciplina no *Moodle*, integradora das subdisciplinas representadas por cada GT (acta de reunião da equipa, 12.11.2008). Note-se que a realização destes sete encontros assinala uma mudança em relação ao plano inicial, que previa apenas duas Sessões Plenárias, a decorrerem no início e no fim do ano lectivo, e o *Moodle* como o principal suporte de interacção entre os participantes.

⁴ Estavam previstas as possibilidades de os professores participarem enquanto formandos neste quadro formal de formação contínua ou de participarem sem esse vínculo.

Do ponto de vista temático, as Plenárias, num total de 7 ao longo de um ano lectivo (2008/2009), assumiram duas configurações diferentes no decorrer das actividades do Projecto.

As três primeiras sessões foram dedicadas a temáticas reconhecidas como enquadradoras do processo de construção da CDP (Conforme Brochura de divulgação) – desenvolvimento profissional (Sessão Plenária, 18.10.2008), investigação e acção educativas (Sessão Plenária, 22.11.2008) e colaboração educativa (Sessão Plenária, 24.01.2009) –, abordadas por convidados externos ao projecto⁵. Estes encontros apresentavam as actividades estruturadas de modo a permitir um momento inicial, em plenário, nos quais os temas eram apresentados como estímulo ao debate entre os presentes, um momento posterior, de trabalho em GT – onde geralmente se esperava que, para além do trabalho específico, a discussão sobre o tema da plenária fosse aprofundada, e um momento final, nos quais os GT davam a conhecer aos demais as principais actividades que estavam a desenvolver no seu âmbito.

As três plenárias seguintes assumiram um tipo de configuração diverso, porém orientado para as actividades em curso. Como mote, os encontros abordaram temas mais relacionados com desenvolvimento do trabalho em GT, tal como indicam os títulos que receberam:

- *Projectos colaborativos de educação em línguas: da concepção à intervenção* (Sessão Plenária, 28.02.2009)⁶;
- *Projectos colaborativos de educação em línguas: da intervenção à reflexão sobre a acção* (Sessão Plenária, 28.03.2009);
- *Do projecto de intervenção à construção de conhecimento sobre as práticas: análise, reflexão e propostas* (Sessão Plenária, 09.05.2009).

Não é por acaso que os temas destas últimas plenárias deixam entrever um ciclo de investigação-acção – planificação-acção-reflexão (Kuhne & Quigley, 1997). Após a Sessão do dia 22.11.2008, os diferentes GT passaram, por decisão própria, a orientar os seus planos de trabalho em função da metodologia de investigação-acção, tema abertamente discutido na plenária em questão.

Diferentemente das três primeiras plenárias, nestas últimas deixou de haver um momento final para a apresentação do trabalho dos GT, reforçando uma tendência a investir nas actividades que tinham lugar nestes âmbitos mais específicos. Também é traço marcante nestas plenárias a preocupação com o andamento dos trabalhos de uma forma geral, manifestada na sequência de balanços realizados: balanço dos Grupos

⁵ Para as Plenárias de 22.11.2008 e de 24.01.2009 foram convidados, respectivamente, a Professora Maria Alfredo Moreira, da Universidade do Minho, e o Professor Doutor António Neto-Mendes, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

⁶ Esta Sessão Plenária contou com a intervenção da Professora Doutora Flávia Vieira, da Universidade do Minho, consultora externa do Projecto.

de Trabalho sobre a primeira fase do projecto (Sessão Plenária, 24.01.2009); balanço de um grupo de observadores, dado a conhecer na Sessão Plenária de 28.02.2009; e balanço realizado por uma consultora externa do projecto *Línguas e Educação*, Professora Flávia Vieira (Universidade do Minho) (Sessão Plenária, 28.03.2009). Contudo, embora tivessem o objectivo de despoletar o debate e a reflexão entre todos os participantes, estes balanços eram apresentados por observadores externos ou por elementos da equipa proponente e não o resultado de reflexão partilhada em plenário por todos os participantes do projecto.

Apresentando-se como uma Plenária de excepção, a última reunião dos Grupos de Trabalho desta segunda fase foi inteiramente dedicada ao relatório (dos) e à reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos no âmbito de cada GT. Neste encontro⁷, intitulado *Línguas e Educação: uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional em construção?* (Sessão Plenária, 10.07.2009), todos os participantes das Oficinas de Formação constituídas (entre formadores e formandos) apresentaram, numa exposição de posters e em três mesas temáticas, os quinze projectos de investigação-acção dinamizados sob o selo do projecto *Línguas e Educação* (Andrade & Espinha, 2009, onde se apresentam os resumos dos projectos).

Nos bastidores das actividades que tinham lugar nos Grupos de Trabalho e nas plenárias, as reuniões da equipa assumiram, nesta fase, o terceiro nível de gestão das actividades do projecto.

Estas reuniões traziam, nas suas ordens de trabalhos, assuntos geralmente relacionados com a manutenção das actividades em curso nos GT e nas Plenárias em função de, pelo menos, três agendas: a do projecto financiado, a da gestão de Oficinas de Formação acreditadas e a dos participantes do projecto. Na gestão destas três agendas, emanavam destes encontros decisões que marcariam o percurso do Projecto.

Uma primeira deliberação marcante culminou na realização de uma Sessão Plenária sobre a investigação-acção (acta de reunião da equipa, 12.11.2008), que orientou os Grupos de Trabalho a reflectirem sobre esta metodologia como uma estratégia de trabalho. Outra decisão de destaque se fez sentir na atribuição de mais tempo, nas plenárias, dedicado às actividades em Grupo de Trabalho (acta de reunião da equipa, 07.01.2009). Esta última decisão marcou, a partir da Sessão Plenária de 28.02.2009, o início de um período cuja ênfase do projecto *Línguas e Educação* recaiu na vivência em GT.

Refazendo o percurso delineado pelas reuniões da equipa nesta segunda fase, percebemos que as decisões tomadas tinham em conta muito do que os participantes

⁷ Nesta Sessão Plenária, de encerramento da fase II, estiveram presentes os dois consultores externos do Projecto: Professora Doutora Flávia Vieira (Universidade do Minho) e Professor Guilherme Prado (Universidade de Campinas – Brasil).

indicavam nos questionários de avaliação das plenárias (veja-se, a este propósito, Andrade & Espinha nesta publicação). Assim foi, por exemplo, com a decisão de atribuir mais tempo a trabalho em GT, que teve aceitação imediata na avaliação das plenárias. Entretanto, estas mesmas apreciações críticas das plenárias passaram a apontar a ausência de partilha inter-grupos e a fragmentação da “grande comunidade” representada pela CDP.

A articulação dos GT em coerência com a ideia de CDP também teve corpo nas discussões da equipa em momentos de reflexão sobre a relação entre as temáticas transversais do projecto e as temáticas seguidas pelos GT:

Há, claramente, dois níveis em “conflito”: um, relativo a conceitos aglutinadores e fundadores de todo o projecto (colaboração, investigação, desenvolvimento profissional); outro, relativo a preocupações da prática didáctica, onde também existem conceitos bastante complexos. A questão, parece-nos, é que, inicialmente, o projecto foi pensado com alicerce nos primeiros conceitos, enunciados enquanto “conteúdo”; no entanto, talvez porque este projecto procura articular a investigação com a formação, os conceitos “fundadores” parecem muito mais estar ao serviço de um processo (de formação, de investigação), contribuindo para o enriquecer, questionar, densificar (acta de reunião da equipa, 07.01.2009).

No cruzamento das diferentes agendas que se colocavam nesta fase do projecto – a da gestão do projecto perante a FCT, a da formação e a dos participantes nas actividades – o tempo surgiu frequentemente como um constrangimento nos diversos níveis gestão das actividades:

os participantes esperam que a grande maioria do tempo seja para o trabalho em GT ou, mesmo, em sub-grupos (quando estes existem); porém este tempo não deveria ser aproveitado para promover a unidade e a união da comunidade? (acta de reunião da equipa, 18.02.2009).

[aprendi sobre] a necessidade e a potencialidade da investigação colaborativa – o tempo tem que ser mais (Questionário de Avaliação das Plenárias, comentários críticos à Sessão Plenária de 09.05.2009) (veja-se os vários estudos apresentados na Parte II desta publicação).

As tensões presentes nesta fase – controlo vs flexibilidade e unidade (CDP) vs dispersão (GT) –, centralizadoras das atenções e das discussões, não permitiram aos participantes antecipar, em tempo útil, a discussão em torno de uma nova tensão que marcou o arranque da 3ª fase do projecto. Que papel atribuir, nas actividades de investigação sobre o Projecto, aos professores envolvidos na fase precedente? Deveria procurar-se a sua integração como pares numa equipa de investigadores ou seria a investigação uma tarefa natural dos elementos associados à universidade?

Na secção seguinte, ao construirmos a reflexão a partir destas questões, retomaremos, num pensamento de síntese, os pilares conceptuais do projecto, alinhando perspectivas que antecipam a possibilidade de novas realizações e, assim, a renovação da experiência colaborativa de que aqui damos conta.

3. Perspectivas sobre (in)concretizações do projecto

O projecto *Línguas e Educação* assumiu, como vimos, uma dimensão de intervenção nas práticas de ensino/aprendizagem em Educação em Línguas e na (co-)formação de professores, investigadores e formadores que intervêm nessas práticas, e uma dimensão de investigação, ao comprometer-se com o estudo do contributo de dinâmicas de natureza colaborativa entre investigadores, formadores de professores e professores para o desenvolvimento desses intervenientes e das suas práticas profissionais. Se a dimensão interventiva do projecto assumiu protagonismo durante a sua segunda fase de desenvolvimento, a que dedicámos particular atenção na secção anterior, a dimensão investigativa tem dominado a sua fase final, ainda em curso no momento em que escrevemos este texto. Ao lançar um olhar sobre o Projecto, o texto surge, aliás, como expressão dessa mesma dimensão.

É importante recordar, desde já, que o projecto se orientou na perspectiva da constituição de uma comunidade de investigadores, formadores de professores e professores envolvidos num processo de desenvolvimento colaborativo. Porém, os sinais de desequilíbrio na vivência das relações entre os intervenientes, ao nível dos papéis e responsabilidades por si assumidos, sinais que identificámos ao longo das fases I e II, revelaram uma acuidade particular durante a preparação e a condução das actividades de investigação sobre o projecto.

Dissolvidos os grupos de professores e de elementos da universidade que concretizaram a fase de intervenção, a equipa da UA proponente do projecto assumiu isoladamente o curso dos trabalhos. Confrontada, uma vez mais, com a necessidade de cumprir os objectivos iniciais aprovados pela FCT, essa equipa decidiu encarar os professores como convidados a participar nesta fase de investigação e não como pares investigadores com ela comprometidos, optando-se assim por uma solução que, acreditava-se, permitiria agilizar o processo. Na verdade, esta solução foi precedida de debates alargados durante as reuniões da equipa e através deles manifestaram-se posicionamentos divergentes, por um lado apoiando a opção tomada e as suas razões, por outro sublinhando argumentos de coerência conceptual com os princípios do Projecto, que impunham uma participação mais relevante dos professores. Apesar de alguns esforços aparentemente pouco sedutores e, por isso, pouco consequentes no sentido de os envolver (actas de reuniões da equipa, 07.01.2009 e 22.04.2009), recorrendo ao correio electrónico e ao convite para a participação nas sessões de lançamento do trabalho da fase III (Sessão Plenária, 05.12.2009), poucos se aliaram a esta fase de investigação, que ficou a cargo sobretudo dos elementos do projecto afectos à universidade.

Note-se, no entanto, que a investigação realizada pelos professores no quadro do percurso de formação que deu corpo à fase anterior foi por eles destacada enquanto instrumento que serviu o trabalho e o desenvolvimento em colaboração (acta de reunião da equipa, 22.04.2009). A experiência proporcionada pelo projecto

confirma, assim, que é possível contrariar uma ideia ainda presente, segundo a qual os professores das escolas dos Ensinos Básico e Secundário desvalorizam a investigação em Educação, resistem a implicar-se nela e não têm tempo ou outras condições profissionais para o fazer (cf. Canha & Alarcão, 2008). Por outro lado, o projecto não foi capaz de, nesta última fase crítica em termos desta análise, criar as condições necessárias para uma incorporação coerente da participação dos professores que nele tomaram parte, não tendo aproveitado completamente os contributos que daí poderiam advir. Sendo claro que a investigação é profundamente valorizada por ambos os “grupos”, investigadores (equipa proponente) e professores, parece que os interesses passíveis de serem transformados em objecto de investigação não terão encontrado oportunidades ideais de negociação. Daí que se afigure como fundamental, em iniciativas deste género, a clarificação e negociação de objectivos e motivações entre todos os membros integrantes de uma comunidade.

Em nosso entender, os referidos constrangimentos inerentes à gestão do projecto *Línguas e Educação* enquanto projecto financiado pela FCT merecem ponderação, já que ajudam a explicar as tensões que se viveram ao longo das três fases de desenvolvimento: a tensão entre controlo e negociação na gestão de um processo que se pretendia colaborativo, a tensão entre a potencial dispersão causada pela organização das actividades na fase II em grupos de trabalho e o sentido de unidade necessário à consolidação de uma desejada CDP e, agora evidente na fase III, a tensão entre a possibilidade de integração dos professores como pares corresponsáveis pela investigação sobre o projecto e a condescendência de os admitir como convidados nessa tarefa, que consubstanciou a segunda dimensão em que o projecto se concretizou. Mas, acreditamos, tais tensões têm também (sobretudo?) origem em divergências conceptuais de fundo, vividas particularmente no seio da equipa proponente constituída pelos elementos associados à universidade. Porque não houve, de início, debate e consenso em torno de conceitos mobilizadores do projecto, como os de colaboração e de comunidade, geraram-se desacertos, de expectativas e de posicionamentos, que se reflectiram na condução das diferentes fases de desenvolvimento (cf. Canha & Alarcão, 2010).

Apesar dos limites que poderão ter reduzido o alcance do *Línguas e Educação* no que toca à constituição de uma verdadeira CDP, ambição aliás ingénua, já que uma comunidade não é um dispositivo de desenvolvimento planificável (Wenger, 1998), o projecto revela indícios que permitem perspectivar a sua emergência. Essa possibilidade foi percebida por observadores (por exemplo, acta de reunião da equipa, 14.04.2010) e está, a nosso ver, bem patente no discurso sobretudo dos participantes na fase de intervenção do projecto, do qual releva a afirmação da confiança no trabalho colaborativo que dizem ter realizado, como suporte do seu desenvolvimento profissional e do desenvolvimento da Educação em Línguas (Questionário de Avaliação das Plenárias, comentários críticos à Sessão Plenária de 22.11.2009; veja-se texto de Andrade & Espinha nesta publicação). Pode, ainda,

ser percebida em iniciativas de manutenção do contacto/trabalho iniciado em GT e, até, na adesão de alguns professores-formandos a outros projectos liderados por membros da equipa proponente.

Tal confiança pode explicar o esforço investido e o grande volume de trabalho produzido, como justamente foi salientado pelos observadores/consultores (notas da Sessão Plenária de 10.07.2009). Por outro lado, a tomada de consciência dos desacertos conceptuais atrás referidos, permitida pelo debate que envolveu os participantes em diferentes momentos (por exemplo, Sessão Plenária, 06.03.2010 e acta de reunião da equipa, 14.04.2010), foi geradora de desenvolvimento rumo à construção de um sentido partilhado de colaboração em comunidade. Numa atitude que pensamos denotar humildade intelectual, assumindo limites mas também agindo para os superar, elementos da equipa constituíram um grupo de pesquisa, o GRULEI, encarregue de proceder a uma aprofundada revisão de literatura sobre Comunidades e de partilhar os resultados desse trabalho com os demais membros da equipa (acta de reunião da equipa, 20.05.2008); outros elementos organizaram uma sessão plenária sobre a temática (Sessão Plenária, 24.01.2009); outros ainda construíram uma reflexão teórica apresentada num congresso científico (Canha & Alarcão, 2010). O projecto converteu-se também num trajecto de aprendizagem sobre os seus conceitos fundadores e suas implicações, o que se revela, por exemplo, na reconfiguração dos objectivos iniciais em metas mais concretas, tendo em conta a experiência levada a cabo na fase II:

1. Caracterizar profissionais da educação em línguas (professores de línguas, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e investigadores/formadores), no contexto de intervenção da instituição formadora proponente do projecto, relativamente a percepções e motivações sobre formação, investigação e educação em línguas.
2. Construir conhecimento sobre comunidades de desenvolvimento profissional (CDP) em Educação em Línguas;
3. Antecipar cenários de desenvolvimento de CDP;
4. Contribuir para a investigação e política de formação na área da educação em línguas.

O projecto *Línguas e Educação* terá sido, acima de tudo, um percurso rico de aprendizagem para todos os participantes, elementos da universidade e professores das escolas. Contudo, fundamentando-nos, nesta altura, apenas nas impressões que nos ficaram de diferentes intervenções em momentos de encontro conjunto (reuniões da equipa, apresentações dos diferentes GT na fase II, em sessões plenárias), parece-nos que os discursos dos professores e dos elementos da universidade valorizam aprendizagens em domínios diferentes, os primeiros conferindo destaque à renovação das práticas de ensino/aprendizagem em Educação em Línguas e os segundos sublinhando a evolução do pensamento sobre formação de professores nesta área e

sobre dinâmicas de colaboração em comunidades de desenvolvimento profissional. Do nosso ponto de vista, esta diferenciação não é surpreendente e prende-se com as áreas de actuação do projecto em que uns ou outros tiveram domínio particular; se aos elementos da equipa da universidade coube liderar o percurso de formação assumindo o estatuto de formadores e o processo de investigação sobre o projecto, os professores da escola foram protagonistas da intervenção nas escolas, junto dos seus alunos e, assim, das práticas de ensino/aprendizagem.

Passível de um questionamento e de uma discussão que recupera uma reflexão mais teórica em torno do que se entende por colaboração em comunidade, uma diferenciação de papéis como a que parece ter existido no projecto *Línguas e Educação* não nega em si, a nosso ver, a possibilidade de relações construtivas, profícuas e mesmo colaborativas entre parceiros, desde que salvaguardados princípios de equidade na tomada de decisões, designadamente sobre os papéis a desempenhar pelos participantes (veja-se, sobre este tópico, os estudos de Melo-Pfeifer e de Pinho & Simões nesta publicação). Mas acreditamos que é possível ir mais além na intenção de promover o encontro colaborativo de investigadores, professores e formadores de professores, levando a outro nível de concretização a ideia de uma comunidade de profissionais apostados na transformação e na renovação dos processos de construção de conhecimento, de formação de professores e de ensino/aprendizagem, i.e., em busca do desenvolvimento da Educação em Línguas. Como apontamento final, avançamos três sugestões que, emergindo da experiência que relatámos e em que também estivemos envolvidos, poderão iluminar novos caminhos que, no futuro, estes ou outros parceiros eventualmente se proponham trilhar:

- Representação alargada dos participantes, professores das escolas dos Ensinos Básico e Secundário e elementos afectos a universidades, nas equipas de coordenação – só assim se criarão condições para uma co-responsabilização efectiva perante um compromisso comum.
- Concepção de projectos, se perspectivados num quadro de formação contínua, em que todos os participantes assumam papéis de formador ou de formando, independentemente do seu contexto de trabalho de origem ser a escola ou a universidade.
- Equidade na atribuição de responsabilidades na condução da investigação sobre as dinâmicas criadas.

Epílogo – Apontamentos sobre um sonho-acção

Ana Sofia Pinho | CIDTFF / Universidade de Aveiro

“Sair do plano ideal para a prática, não é abandonar o sonho para agir, mas agir em função dele, agir em função de um projecto de vida e de escola, de cidade, de mundo possível, de planeta...um projecto de esperança” (Gadotti, 2003: 39).

Introdução

Esta publicação é habitada por um conjunto de narrativas em educação em línguas, escritas a partir do que foram os percursos investigativos e didácticos dos investigadores, formadores e professores das várias escolas que vivenciaram o projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*¹ e o seu ideal transformado em prática – a construção de uma comunidade de desenvolvimento profissional, motivada e sustentada por uma cultura de colaboração na construção de conhecimento educacional.

Arriscaríamos a dizer que se trata de um livro preenchido com conversas que foram sendo edificadas à medida que a arquitectura do projecto *Línguas e Educação* foi ganhando forma (como contam, em particular, Canha, Santos e Mesquita, nesta publicação), conversas essas assentes em discursos por vezes soltos e em busca de coerência, mas que se reconfiguraram em objectos de investigação, em função dos interesses e das motivações dos autores dos estudos que, enquanto parte de uma comunidade multi-discursiva, dão corpo a este livro.

Sendo nosso propósito tecer algumas considerações a partir desses mesmos estudos, recuperando os seus discursos mais proeminentes, e da nossa vivência do projecto *Línguas e Educação*, juntamos a estas conversas alguns autores que nos têm ajudado a pensar o que chamaremos de *sonho-acção*, na expectativa de que as suas vozes possam ajudar a enriquecer a polifonia que consideramos ser imprescindível em processos de reflexividade crítica e indagadora. Nesse sentido, procuraremos assumir, mais do que um tom problematizador, uma vontade de (nos) interpelar, acreditando que o questionamento, mais que a apresentação de respostas feitas,

¹ O projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação* (PTDC/CED / 68813 / 2007; FCOMP-01-0124-FEDER-007106) desenvolveu-se na Universidade de Aveiro entre 2007-2010.

é a força motriz da procura de algo *novo*, que nem sempre somos capazes de ver e fazer emergir no momento em que observamos, mas que nos acalenta a construir tempos futuros em função da interpretação de tempos pretéritos, ainda que os sintamos imperfeitos.

1. Das interpelações ao *sonho-acção*: entre sinais de aberturas e horizontes(s) encobertos(s)

Propomo-nos colocar algumas interpelações em torno de tópicos que permearam os interstícios do projecto *Línguas e Educação*, por os considerarmos primordiais numa leitura projectada desse *sonho-acção*. Referimo-nos em particular aos seguintes temas que se tornaram *leitmotiv* na globalidade dos estudos apresentados nesta publicação: (i) a possibilidade de aproximação dos diferentes actores envolvidos no projecto, (ii) as questões da liderança e da supervisão, e (iii) os desafios de (re)construir um currículo em educação em línguas que valorize e se aproprie de narrativas várias sobre o aprender línguas no desenvolvimento de um projecto educativo com sentido para os sujeitos e contextos.

1.1. Da “artificialidade” à autenticidade de um discurso

O agir em função de um sonho e de um projecto de educação/formação/investigação foi um processo acompanhado de desassossegos, muito fruto da real imprevisibilidade associada à construção de uma cultura de colaboração entre investigadores, formadores e professores (Hargreaves, 1998), sobretudo porque esta se encontrava fortemente dependente de dinâmicas de distanciamento/aproximação, implicação, reciprocidade e revisão de representações recíprocas entre os actores em questão, bem como da construção de uma comunidade discursiva, epistemológica, ontológica e praxeologicamente partilhada, entre actores educativos muitas vezes tidos como distanciados, pois pertencentes a dois mundos: o da academia e do da escola. Impera, neste fecho, começar por questionar: encontramos no *sonho-acção* que foi o projecto *Línguas e Educação* sinais de aberturas nesta esfera ou vemos (ainda) sinais de uma “guerra dos mundos”?

São vários os textos (Andrade & Espinha; Pinho & Simões; Melo-Pfeifer; Martins & Mesquita) que testemunham o *poder* que o termo *colaboração* assumiu nos recortes discursivos dos habitantes do projecto *Línguas e Educação*, poder esse que se torna evidente tanto nos objectos de fala (quando a colaboração se torna alvo de análise reflexiva), como nos actos de fala. Contudo, questionamo-nos: terá sido o assíduo e continuado uso enunciativo do termo *colaboração* motivado pelo forte contágio discursivo de que todos foram alvo ao longo dos vários momentos de encontro (num primeiro momento, desencadeado pela equipa proponente do projecto) e/ou porque, com o desenrolar do trabalho conjunto, se começou a vivenciar e a

sentir um sentimento de aproximação entre actores de dois mundos que principiam a vislumbrar e a perceber a praticabilidade de uma cultura de colaboração que, mantendo a identidade dos dois mundos, lhes mostra a autenticidade de processos de mestiçagem? O que torna a (ideia de) colaboração como acontecimento autêntico?

Sabemos da existência de diversos graus/tipos de processos colaborativos (Hargreaves, 1998; Marcel, Dupriez & Bagnoud, 2007), e por isso, perguntamo-nos sobre o que será mais importante no âmbito do projecto aqui em discussão; que tenha ocorrido o que a literatura designa de “verdadeira” colaboração ou antes que tenha acontecido uma colaboração autêntica ou genuína, porque assim percebida, sentida pelos actores e, nessa lógica, trampolim para a acção? Não podemos, no entanto, deixar que ponderar: que dimensões da colaboração se mostram mais sustentáveis e, portanto, garantes de perdurabilidade das relações de trabalho desencadeadas, quando temos como *sonho-acção* a construção de comunidades de desenvolvimento profissional entre investigadores, formadores e professores? Será uma colaboração “sentida” ou uma colaboração legitimada pelos discursos presentes na literatura da especialidade?

Creemos serem questões que se situam em domínios diferentes. Se a primeira se mostra mais preocupada com processos formativos e interpessoais e, nessa medida, com as relações sociais, humanas e afectivas como sustentáculo para uma educação em línguas mais implicada por parte de todos, já a segunda questão remete-nos, nomeadamente, para os modos de operacionalização dessa colaboração, o modo como ganha forma, como se torna *acontecimento*. Acreditamos que o querer colaborar manifestado, a delicadeza comunicacional generalizada e o evitamento de conflitos que parece ter preponderado no projecto (como evidenciado nos estudos de Pinho & Simões e de Melo-Pfeifer) possam ser vistos como um sinal de abertura e de ultrapassagem de sectarismos e de individualismos entre dois mundos, fruto também do entendimento de que uma educação mais transformadora implica a co-acção a várias vozes (cf. texto de Vieira neste livro).

Com efeito, o projecto *Línguas e Educação* vem reforçar a ideia de que culturas de colaboração e a construção de comunidades de desenvolvimento profissional como a que se propôs construir implicam que a igualdade não seja homogeneizadora e que haja lugar à pluralidade (à condição da diversidade, como refere Flávia Vieira, neste livro) e à igualdade das diferenças (Aubert *et al.*, 2004: 83). Neste sentido, noções de diferença e território (“dois mundos”), que numa perspectiva de racismo pós-moderno face à co-habitação cultural, são usadas para argumentar sobre a impossibilidade de entendimento e convivência entre pessoas pertencentes a culturas diferentes (Aubert *et al.*, 2004: 81), não se mostraram, no presente projecto, um impedimento ao diálogo e à vontade de concretizar um trabalho colaborativo (ainda que as expectativas de uns relativamente a outros, muitas vezes baseadas em apriorismos, estivessem presentes na gramática discursiva; cf. Canha, Santos & Mesquita neste livro).

Num futuro, importará considerar e compreender como melhor diluir as fronteiras, nomeadamente organizacionais, sociais, identitárias, estruturais e mesmo comunicacionais entre investigadores, formadores e professores (Koeglreiter, Torlina & Smith, 2008), já que essas têm sido apontadas como vitais na criação das comunidades e na sua expansão (Wenger, 1998), sob o risco de estas fronteiras se transformarem em horizontes encobertos nos rumos a traçar.

1.2. Dos tempos e espaços da liderança e da supervisão

Foi um tema sobejamente discutido no seio do projecto *Línguas e Educação* e tornado evidente em estudos desta publicação (por exemplo, Pinho & Simões; Melo-Pfeifer; Martins & Mesquita; Moreira & Torres; Canha, Santos & Mesquita): a de saber se se estaria a dar lugar a dinâmicas de continuidade/conformidade ou de transformação relativamente aos tempos e espaços de liderança. A partilha da liderança numa comunidade de desenvolvimento profissional que envolve investigadores, formadores e professores das escolas implica não deixar de parte a existência de dinâmicas de poder, de uma autoridade legitimadora (Bourdieu, 1991) das acções e do conhecimento, que muitas vezes impera e conduz à fixação, hierarquização, legitimação de papéis e funções em virtude não só da co-habitação de vários actores educativos, mas também do contexto de existência da própria comunidade em construção (neste caso, com primazia dada ao espaço Universidade). Muitos dos textos da Parte II do livro remetem para este assunto, estabelecendo uma relação quer entre liderança/gestão da comunidade, quer entre liderança/supervisão profissional/formação acreditada.

Quer-nos parecer que a construção de conhecimento sobre a praticabilidade da colaboração (em termos de possibilidade e em termos da sua operacionalização) foi acompanhada de uma visão cada vez menos ingénuas das relações de poder nas práticas educativas colaborativas assentes na construção de uma comunidade como a do projecto *Línguas e Educação*, nomeadamente pelo facto de esta assentar na operacionalização de Oficinas de Formação acreditadas e de ter havido uma equipa proponente do projecto que, na sua origem, provinha da Universidade.

Assim, ainda que, como nos dão conta Moreira & Torres nesta publicação, do ponto de vista de um co-desenvolvimento profissional colectivo e de uma supervisão colaborativa (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 1993), a corporização do projecto *Línguas e Educação* pareça ter sido um tempo, espaço e contexto para auto-, hetero- e co-regulação e co-responsabilização pelos processos de desenvolvimento profissional individual e colectivo (Vieira *et al.*, 2006; Pinho & Andrade, 2010), importa observar mais aprofundadamente a vivência dos papéis e funções assumidos pelos sujeitos no seio do colectivo, nomeadamente à luz de uma “supervisão não hierárquica” mencionada por Moreira & Torres. Parece pertinente ponderar: Que tipo de lideranças co-existiram no projecto *Línguas e Educação* e como alimentaram

elas ou se relacionaram com o desenvolvimento das dinâmicas de supervisão colaborativa? Que sinais de abertura ou fechamento indiciam quanto à vontade de mudança nas relações interpessoais e de trabalho em construção?

Independentemente das repostas que um olhar mais perscrutador possa trazer, pensamos que se fez sentir a co-existência de dinâmicas de conformidade vs audácia de ousar, um sinal de abertura no horizonte. O projecto *Línguas e Educação* foi uma primeira experiência de formação e investigação colaborativas e, como tal, o seu desenvolvimento, não só em termos de liderança organizacional como supervisiva, concretizou-se num percurso traçado com cautela, no qual são perceptíveis oscilações discursivas entre uma cultura de acção que procura desafiar o *status quo* (no sentido de maior horizontalidade na liderança e supervisão) e uma cultura mais centrada em zonas de conforto (verticalidade na liderança e supervisão), mas que procurou compreender possibilidades de ousar (criando zonas intermédias?), de transformar hábitos de pensar, agir, de saber estar em conjunto. Aspectos a reter, portanto, em dinâmicas de continuidade e de transformação do *sonho-acção*.

1.3. O ponto de encontro: a educação em línguas

Como refere Wenger (1998), toda a comunidade se estrutura em função de um *domínio*, no nosso caso a *educação em línguas*, sendo em função de uma visão sobre esse domínio que as dinâmicas de trabalho se desenvolvem.

Um dos grandes desafios, senão o principal desafio, que se colocam à formação de professores é o de formar para a diversidade, não só linguística e cultural, mas de práticas de gestão do currículo (Ainscow, 2008; Cochran-Smith *et al.*, 2008). Abraçar um paradigma da pluralidade em educação em línguas não pode, por isso, deixar de se conjugar com um desenvolvimento profissional assente em novas estruturas de pensamento, conhecimento e acção.

A este respeito, continua, mais do que nunca, prevalente o axioma da teoria do desenvolvimento curricular, “That curriculum sits within context” (Luke, 2008: 145) e a importância de se desenvolver uma Didáctica de Línguas contextualizada, em que o conhecimento investigativo e profissional se mostre com significado para os sujeitos e contextos (Castellotti & Moore, 2008), porque emergente de uma autoria autêntica.

Se, como refere Luke, “To this day, the most pejorative judgments of educational research are that it is decontextualized, that it has failed to consider the context, that it is out of context, or even that it has been miscontextualized” (2008: 145), acreditamos poder dizer que, no projecto *Línguas e Educação*, se abriu um espaço em que investigadores, formadores e professores tiveram oportunidades de construir contextualizadamente os discursos políticos e investigativos, através de processos de reflexão, questionamento e experimentação localizados. Com efeito, os textos apresentados na Parte I vêm evidenciar que a comunidade se personificou numa zona

de conforto para correr riscos, experimentar novas abordagens de ensino de línguas, lidar com a incerteza do desconhecido (fazer diferente a partir do já feito) e desenvolver uma cultura de indagação intelectual em torno de projectos comuns de acção sobre temáticas como a sensibilização e educação plurilingue e intercultural, o ensino da escrita e da leitura e que procuraram ter em conta as *eduscapes* (Luke, 2008).

Ainda que sejam apontados nesses textos aspectos a explorar, é visível um sentimento de satisfação nos discursos de investigadores, formadores e professores relativamente aos projectos desenvolvidos e aos resultados obtidos, sentimento esse aliado à construção de um capital intelectual (conhecimento profissional) e social mais partilhado e enriquecido, pois sentiram-se recompensados pelo envolvimento nesses projectos de intervenção/investigação e não só pelos resultados alcançados em si (a praticabilidade do teorizado). Os estudos apresentados evidenciam possibilidades e concretizações de outros processos de ensinar em línguas e alguns resultados ao nível dos processos de aprendizagem dos alunos, mas, como Fullan (2008) alerta, a natureza da inovação (da transformação do currículo, das práticas, das identidades) nem sempre é tão linear e dificilmente é “imediate”.

Perguntamo-nos, por isso: será que podemos considerar o conhecimento construído sobre outros modos de gerir o currículo em línguas um conhecimento emancipador, porque transformador das práticas no sentido da sua melhoria e inovação e cravado nas identidades profissionais dos vários actores envolvidos, ou estamos a falar de mudanças circunstanciais? E se são circunstanciais, o que fazer para que se tornem um primeiro passo, necessário, num processo de construção de um “conhecimento-emancipação” (Santos, s/d) em percursos individuais e colectivos de desenvolvimento profissional colaborativo? Passará essa construção pelo re-envolvimento em equipas de investigação, agora com um carácter mais prolongado e com agendas de formação e investigação menos rígidas temporalmente ou com menos entropia provocada pelas exigências em termos de documentação a produzir que se fizeram sentir no âmbito do projecto *Línguas e Educação* (um dos sinais de horizonte encoberto destacado em Martins & Mesquita neste livro)?

Em síntese, o projecto *Línguas e Educação* mostrou ser um lugar de possibilidade(s) e um espaço de concretização de algumas dessas possibilidades, não deixando, no entanto, de evidenciar alguns sinais de alerta. Mostra-se agora fundamental interpretar a “realidade” pretérita, não a romantizando, mas tomando-a como alavanca para novas projecções.

2. Das projecções de tempos futuros: alguns apontamentos

Na nossa opinião, um *sonho-acção* é sinónimo de inacabamento, reconfigurando-se em função de negociações ecológicas com os contextos e entre os sujeitos agentes de acção. Propomo-nos, neste espaço final, desvelar algumas reflexões que têm

como fim antecipar cenários futuros, sabendo que a longevidade do projecto *Línguas e Educação* dependerá de narrativas-outras, num processo de escrita biográfica do sujeito individual e colectivo.

Findo o tempo oficial de um projecto financiado e que permitiu vislumbrar possibilidades de construção de uma comunidade de desenvolvimento profissional envolvendo investigadores, formadores e professores das escolas, assente numa cultura de colaboração em educação em línguas, que *desafios* se colocam àqueles que continuam a sentir as suas identidade e acção balizadas por este ideal?

Tendo como referência o contributo para a investigação e política de formação na área da educação em línguas, cremos que as conclusões dos estudos aqui apresentados vêm intensificar a necessidade de se traçarem caminhos onde se perspectivem, entre outros aspectos,...

... (des)localizações dos espaços colaborativos

As dinâmicas colaborativas do projecto *Línguas e Educação* ocorreram, essencialmente, no espaço da Universidade. Imperam agora novos momentos de desbravamento e transposição de fronteiras espaciais e culturais, na criação de novas oportunidades sociais de aprendizagem e de desenvolvimento de projectos de acção conjuntos.

Reforça-se, assim, a importância de um movimento de expansão e realocação dessas dinâmicas colaborativas em outros espaços, de estabelecimento de uma colaboração em rede e em parcerias (por exemplo, colaboração interinstitucional, Canha & Alarcão, 2009; colaboração situada na escola), onde os actores educativos se movimentem por espaços diferenciados e se tornem mais conhecedores das suas dinâmicas, e onde se procure que as lideranças sejam reconfiguradas por oposição a um modelo de reprodução de papéis que, algo inevitavelmente neste projecto, se viu sobrepor a um modelo mais emancipatório, presente no pensamento e em muitas das acções dos actores nele envolvidos, mas muitas vezes minado pelas dinâmicas e circunstâncias de uma formação acreditada. Nestas des-re-localizações, mostra-se essencial a perpetuação e o reforço dos laços entretanto construídos, bem como o envolvimento de novos actores, sempre importantes em processos de socialização colaborativa, num efeito simultaneamente multiplicador.

...dinâmicas de formação e disseminação emancipadoras

Falámos atrás de se exigir uma reflexão mais aprofundada sobre a formação colaborativa e o co-desenvolvimento profissional contextualizado que terão acontecido. Parece-nos que, no projecto *Línguas e Educação*, ocorreu uma sensibilização a processos de formação e investigação colaborativas que importa a partir de agora reforçar, repensar e reconfigurar em novos tempos e espaços, dando lugar a que as diferentes histórias de aprendizagem profissional possam ter continuidade, em função das temporalidades pessoais e colectivas da construção de conhecimento numa

perspectiva experiencial (Pinho & Andrade, 2010). Pensamos, por isso, ser importante, nomeadamente, retomar os projectos de intervenção, de investigação-acção realizados, e dar-lhes continuidade num espírito espiralado de acção-reflexão, bem como desenvolver novos projectos temáticos procurando construir e perceber outras possibilidades de um currículo em línguas contextualizado.

Uma formação colaborativa emancipatória implicará igualmente, a nosso ver, encorajar os participantes a partilharem e divulgarem o trabalho desenvolvido, também como parte de momentos e espaços formativos, de desencadeamento de reciprocidade e troca de experiências. Mas, futuramente, como vai ser esse envolvimento na disseminação? Que actores se verão envolvidos em que planos de disseminação? Que actores procurarão esse envolvimento? Aqui, não podemos deixar ressaltar que, num espírito de comunidade e colaboração, a disseminação deverá ser entendida numa perspectiva de responsabilidade social dos actores-autores do trabalho desenvolvido, em função das suas motivações para esse mesmo envolvimento.

...agendas investigativas em aberto

A análise que efectuámos dos vários estudos apresentados permite-nos assinalar alguns objectos de estudo que parecem imperar na agenda investigativa, seja como aspectos pouco investigados e a requerer uma reflexão mais aprofundada, seja como tópicos a explorar. São eles:

- conhecer os contextos e as suas resistências e aberturas a práticas e culturas colaborativas, desocultando esses mesmos obstáculos e brechas, tornando-os mais transparentes face a novos desafios;
- compreender o desenvolvimento profissional daqueles que tiveram uma participação mais periférica no projecto;
- perscrutar as ressonâncias do envolvimento no projecto nos contextos de actuação, por exemplo, averiguando o surgimento de ‘comunidades’ e/ou práticas de colaboração mais (in)formais, tanto em contexto escolar, como universitário ou mesmo numa interacção entre os dois contextos;
- aprofundar a investigação sobre a gestão e a coordenação da comunidade de desenvolvimento profissional emergente do projecto, bem como sobre comunidades que, na sequência dessa, surjam noutros contextos;
- conhecer os processos de *mutual accountability* (auto, hetero e co-responsabilização) numa relação como questões de liderança, colaboração e supervisão colaborativa;
- perceber a orientação da comunidade projectada no *Línguas e Educação* (assume-se uma comunidade de desenvolvimento profissional, mas onde recai a sua focalização: na construção de conhecimento profissional, nas tarefas, nas práticas...?);
- ...

De notar que os textos presentes nesta publicação vêm intensificar a importância de, em projectos de investigação com objectivos abrangentes como os do *Línguas e Educação*, se conjugarem diferentes métodos, técnicas e tipologias de análise, articulação essa que se mostra um poderoso caminho metodológico para a construção de conhecimento sobre comunidades de desenvolvimento profissional e, por isso, uma via a continuar a explorar.

Uma última pincelada...em jeito de mote

Que referenciais didácticos, formativos, investigativos, colaborativos nos deixa o projecto *Línguas e Educação*? Acreditamos que esta publicação simboliza parte do capital intelectual construído por todos e que agora se torna um capital social, porque partilhado e passível de leituras múltiplas e interpretações-outras, em função de um *sonho-acção*. Finalizamos, por isso, com o mesmo repto que deu início a este nosso texto, relançando o mote para a glosa:

“El proyecto se pone en marcha con el sueño de toda la comunidad, un sueño sin limitaciones, sobre su escuela y sobre la educación que se desea llevar a la práctica. Sin sueño ni ilusión, sin creer en la posibilidad de alcanzar las utopías, ninguna práctica educativa, ninguna práctica en nuestras vidas puede ter éxito” (Aubert *et al.*, 2004: 136).

Este texto organizou-se em torno de uma metáfora: a do *tempo*. Ainda que tenhamos como referência o tempo meteorológico, que é dinâmico e está em constante mudança, este representa também por isso o tempo de construção e de evolução de uma comunidade, das relações interpessoais e das aprendizagens pessoais e colectivas aí situadas. O tempo foi simultaneamente um aliado e um adversário nos trilhos construídos, muitas vezes sentido como escasso face às tarefas a cumprir, às aprendizagens a realizar, ao reforço imperioso das dinâmicas de colaboração, à existência de uma (identidade de) comunidade, mas também um tempo preenchido com optimismo.

Continuaremos a traçar trilhos e veredas de mãos dadas com o *sonho-acção* que corporizou o projecto *Línguas e Educação*, sabendo que é de momentos de *desassossego, imprevisibilidade e caos* (*mess* nas palavras de Schön) que emergem *tempos de diálogo* entre os diferentes actores na construção de conhecimento em educação em línguas... Assim, o reinvestimento do conhecimento construído por todos e entre todos no sentido da manutenção e/ou reconfiguração da comunidade e dos espaços colaborativos em educação em línguas mostra-se o desafio *per se*, em primeira instância, à equipa do projecto, bem como a todos aqueles que se juntaram a ela, como garante da vontade de ir ao encontro de expectativas entretanto construídas por muitos de nós, mas também da não artificialidade de um discurso que se mostrou partilhado.

Bibliografia

- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp.11-36). Paris: Puf.
- Adichie, C. N. (2010) *The danger of the single story*. Disponível em http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html. Acedido a 7 de Outubro de 2010.
- Ainscow, M. (2008). Teaching for diversity: the next big challenge. In M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 240-258). NY: Sage.
- Alarcão, I. (2001a). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In B. Paiva Campos (org.), *Formação profissional de professores no Ensino Superior – Cadernos de Formação de Professores 1* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora/ Inafop.
- Alarcão, I. (org.) (2001b). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2001c). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In Alarcão, I. (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 135-144). Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In *Cadernos CIDInE*, nº. 1 (pp. 5-22). Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. & Melo, S. (2009). De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues: observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle. Recherches en didactiques des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, 6, 3- 37.
- Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, 1(3), 02-29.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. In J. Tavares (org.), *Para intervir em educação: contributos do colóquio CIDInE* (pp. 201-232). Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.

- Allard, C.C., Goldblatt, P. F., Kemball, J.I, Kendrick, Sh. A., Millen, K. J. & Smith, D. (2007). Becoming a reflective community of practice. *Reflective Practice*, 8(3), 299-314.
- Ançã, M. H. (coord.) (2010). *Educação em português e migrações*. Lisboa: LIDEL.
- Andrade, A. I. (2010). Para uma educação plurilingue: que possibilidades supervisivas no quadro da formação contínua de professores? In M. A. Moreira & R. Bizarro (orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp.73-90). Mangualde: Edições Pedago.
- Andrade, A. I. (1988). *Francês Língua Estrangeira e Português Língua Materna: Que objectivos em contexto escolar português?* Relatório de Aula para Provas de Aptidão Pedagógica. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. (coord.), Álvares Pereira, L., Araújo e Sá, H., Bastos, Canha, M. B., Cardoso I., Espinha, Â., Gomes, S., Gonçalves, L., Martins, E., Martins, F., Pinho, A.S., Sá, C., SÁ, S. & Santos, L. (2008). *Línguas & Educação: orientações para um projecto colaborativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (coords.) (2006). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do LALE, Série Reflexões n.º 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B. & Pinho, A. S. (2003). Curricular didactics and professional identity: future language teachers' representations. In *International Conference Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations* (ICHED). Aveiro: University of Aveiro (CD-ROM).
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (coord), Martins, F., Leite, F., Bartolomeu, I., Gralheiro, C., Simões, A. R., Santos, L., Melo, S. (2003). Análise e construção da Competência Plurilingue – alguns percursos didácticos. In A. Neto *et al.* (orgs.), *Didáctica e Metodologias de Educação, Percursos e Desafios* (pp. 489-506). Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. & Moreira, G. (coords.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção didáctica*. Cadernos do LALE, Série Propostas, n.º 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Andrade, A. I., Canha, M. B. (2009). Resumo das comunicações. In *II Congresso CIDInE, Novos contextos de formação, pesquisa e mediação. Subtema: Docência e ensino na intersecção da investigação/pesquisa, da formação e inovação*. Gaia: ISPGAYA.
- Andrade, A. I., Canha, M. B., Martins, F. & Pinho, A. S. (2006). As línguas e as suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores. In R. Bizarro & F. Braga (orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 179-191). Porto: Porto Editora.

- Andrade, A. I., & Espinha, A. (orgs.). (2009). *Línguas e Educação: uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção?* (Livro de resumos). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Lourenço, M. & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. In *Intercompreensão*, 15 (pp. 69-89). Chamusca: Edições Cosmos. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Andrade, A. I. & Martins, F. (2004). Ja-Ling e a boniteza de um sonho: educar para a diversidade linguística a partir dos primeiros anos de escolaridade. Comunicação apresentada no II Encontro Nacional da SPDLL. Faro, Portugal (documento policopiado).
- Andrade, A. I. & Martins, F. (2009). Educar para a Diversidade Linguística: Resultados do Projecto JA-LING em Portugal. *Saber & Educar*, 14. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt>. Acedido a 18 de Dezembro de 2010.
- Andrade, A. I. & Pinho, S. (orgs.) (2010). *Descobrir a intercompreensão: alguns itinerários de autoformação*. Cadernos do LALE, Série Propostas, n.º 5. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Andrade, A. I. & Pinho, A.S. (2009). Construir e partilhar a formação em Didáctica de Línguas: propostas para projectos de desenvolvimento profissional. In J. Tavares & A. P. Cabral (orgs.), *Actas do II Congresso Internacional do CIDInE: Novos contextos de formação, pesquisa mediação*. Gaia: ISPGAYA. Disponível em http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_ANDRADE/P_ANDRADEPINHO.pdf. Acedido a 14 de Dezembro de 2010.
- Andrade, A. I., Pinho, A. S. & Melo-Pfeifer, S. (2009). Dynamics of social networking and construction of cultures of work in discussion forums: a study on foreign language teacher education. In *Congresso Internacional I Web as Culture*, Alemanha, Giessen: Justus-Liebing-Universitat. Resumo consultável em <http://webasculture.de/index.php?id=77>.
- Andrade, A. I. & Sá, S. (2008). Diversidade Linguística e desenvolvimento sustentável: educar para viver com mais sabedoria uns com os Outros no Planeta e com o Planeta. *Saber & Educar*, 13, 249-260.
- Araújo e Sá, M. H. (2006). *Relatório final do Projecto Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue* (documento policopiado).
- Araújo e Sá, M. H., De Carlo, M. & Melo-Pfeifer, S. (2010a). Pratiques de communication en-ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension: aspects de la construction d'un espace co-réflexif de développement professionnel. *Synergies Europe, Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives*, 5.

- Araújo e Sá, M. H., De Carlo, M. & Melo-Pfeifer, S. (2010b). Reprendre la parole de l'autre : un outil discursif de construction d'une communauté plurilingue et pluriculturelle. *Intervenção oral no Colloque International *Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé?** Paris.
- Araújo e Sá, M. H., & Melo S. (2006). 'Podemos fazer uma troca: eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano!': la négociation des chats plurilingues en tant que situations d'apprentissage langagière. In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (orgs.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation – Le Français dans le Monde, Recherche et Applications*, 40, 164-177.
- Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). La dimension interculturelle de l'intercompréhension: négociation des désaccords dans les clavardages plurilingues romanophones. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela (coords.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 117-149). Aveiro: Oficina Digital.
- Araújo e Sá, M. H. & Páscoa, T. (2002). Entre Línguas e Culturas: uma abordagem da competência de comunicação intercultural em contexto escolar. In Actas do colóquio *A Comunicação entre Culturas*. Portugal: ADECI / Grupo Sietaz.
- Araújo e Sá, M. H. & Pinto, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In R. Bizarro (Org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 227-240). Porto: Areal Editores.
- Araújo e Sá, M. H. & Schmidt, A. (2008). The awareness of language prestige: the representations of a Portuguese school community on important languages. In M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M.-T. Vasseur (dir.), *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions* (pp. 109-124). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Archibald, J. & Chiss, J.-L. (coords.) (2007). *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris: L'Harmattan.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogia crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubusson, P.; Steele, F.; Dinham, S. & Brady, L. (2007). Action learning in teaching learning community formation: informative or transformative? *Teacher Development*, 11 (2) 133-148.
- Audigier, F. (2000). Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship. *Project "Education for Democratic Citizenship"*. Strasbourg: Council of Europe. DGIV/EDU/CIT (2000) 23.
- Audigier, F. (1998). *Projet "Education à la citoyenneté démocratique". Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique – une*

- première synthèse*. Strasbourg. Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC). DECS/CIT (98) 35.
- Baganha, M. I., Marques, J. C. & Góis, P. (2004). Novas imigrações, novos desafios: a imigração do Leste Europeu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 69, 95-115.
- Bakhtine, M. (1984-1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The educational forum*, 68, 289-298.
- Bardin, L. (2000-2005). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basto, O. (2010). *Colaboração profissional na (re)construção de concepções e práticas de avaliação. Um estudo de caso na disciplina de Matemática*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Basto, O. (2009). Colaboração profissional na (re)construção das concepções e práticas de avaliação. Um estudo de caso na disciplina de Matemática. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3647-3662). Braga: Universidade do Minho.
- Batley, E., Candelier, M., Hermann-Brennecke, G. & Szepe, G. (1993). Language policies for the world of the twenty-first century. *World Federation of Modern Language Associations*. UNESCO.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad – en busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: beyond writing to learn. In C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (eds.), *Genre in a changing world* (pp. 279-294). Colorado and Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse.
- Beacco, J. & Byram, M. (2007). *De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue: Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe*. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Beacco, J. & Byram, M. (2003-2007). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Benavente, A. (coord.), Alexandre, R., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Benjamin, W. (1984). *Obras escolhidas – Magia, técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Berthoud, A. C. (2001). Traces discursives de la construction des représentations. In

- D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp.149-164). Paris: Didier.
- Bertrand, Y. (1977). Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues. *Les Langues Modernes*, 3, 215-230.
- Bhabha, H. (1995). *The location of culture*. London: Routledge.
- Billiez, J. & Millet, A. (2001). Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 31-50). Paris: Didier.
- Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Boff, L. (2003). *Ethos mundial: Um consenso mínimo entre os humanos*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bono, M. & Melo-Pfeifer, S. (2008). Aspects contractuels dans la gestion des interactions plurilingues en contexte universitaire. *The Canadian Modern Language Review*, 65(2), 33-60.
- Bourdieu, P. (1991). *Language & Symbolic Power*. Cornwall: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Boyer, H. (1998). L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées: un essai de modélisation. *Travaux de Didactique du FLE*, 39, 5-14.
- Brassac, C. (2004). Action située et distribuée et analyse du discours: quelques interrogations. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 251-268.
- Brassac, C. (2006). Computers and knowledge: a dialogical approach. *AL & Society*, 20(3), 249-270.
- Breidbach, S. (2003). *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'Anglais*. Strasbourg: Division des Politique Linguistiques. Conseil de l'Europe.
- Bronckart, J.-P. (2008). *O agir nos discursos - das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Burnaford, G. (2001). Teachers' work: methods for researching teaching. In G. Burnaford,

- J. Fisher & D. Hobson (eds.), *Teachers doing research* (pp. 49- 82). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Byram, M. (2008), *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections: Multilingual Matters*.
- Byram, M. (2006). Developing a Concept of Intercultural Citizenship. In G. Alfred, M. Byram & M. Fleming (eds.), *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons* (pp. 109-129). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Byram, M. (coord.) (2003). *La Compétence Interculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Frankfurt Lodge: Multilingual Matters.
- Caetano, A. P. (2004). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Calame-Gippet, F., Delamotte-Legrand, R., Jorro, A., & Penloup, M.-C. (2000). *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris: PUF.
- Cambra, M., Fons, M., Palou, J., & Civera, I. (2008). Los procesos de reflexión de los docentes y la innovación en las aulas plurilingües. In A. Camps & M. Milian (eds.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 45-60). Barcelona: Graó.
- Canário, R., & Correia, J. A. (1999). Enseignants au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires. *Sociologie des savoirs. Éducation et Sociétés*, 4(2), 131-142.
- Candelier, M. (2008). De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues : observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 5 – actes du colloque « *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme* ». Disponible em <http://acedle.u-strasbg.fr>. Acedido a 26 de Abril de 2010.
- Candelier, M. (2007). Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français. *Synergie Monde*, 1, 67-76.
- Candelier, M. (2003). *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang : Bilan d'une Innovation Européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen "Evlang". In J. Billiez (org.), *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme* (pp. 299-308). Grenoble: CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- Candelier, M. (dir.), Andrade, A.I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkwoska, A., Noguero, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V. & Zielinska, J. (2004). *Janua Linguarum – The Gateway to languages. The Introduction of*

Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages. Strasbourg: Council of Europe/European Centre for Modern Languages

Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2007). *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Conseil de l'Europe/Centre Européen pour les Langues Vivantes.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A. Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2007). *Framework of references for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.

Canha, M. B. (2001). *Investigação em didáctica e prática docente*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Canha, M. B. & Alarcão, I. (2010). Colaboração e comunidade: conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional. Comunicação integrada no simpósio Dinâmicas colaborativas de desenvolvimento profissional em Educação em Línguas: Conceitos e projectos, experiências e balanços. Canha, M. B. (coord.). In *Actas do XV Endipe – Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais*. Belo Horizonte, Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais (CD-ROM).

Canha, M. B. & Alarcão, I. (2009). Academics and teachers – and their professional institutions – as collaborative partners in teacher education. In *Proceedings of Inaugural Meeting ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) Research Network on Adult Educators, Trainers and their Professional Development – Educating the Adult Educator: Quality Provision* (pp. 565-575). Grèce, Thessaloniki: Université de Macédoine.

Canha, M. B. & Alarcão, I. (2008). Práticas colaborativas na construção do conhecimento e da acção em Didáctica. Um Caso em Portugal. In *Actas do XIV ENDIPE, Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, Trajectórias e Processos de Ensinar e Aprender: Lugares, Memórias e Culturas*. Porto Alegre, Brasil: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CD-ROM 1).

Canha, M. B. & Alarcão, I. (2005a). Connections between research in didactics and professional practice – Perceptions of scholars and school teachers involved in a collaborative project. In Clark, J. & Maguire, M. (eds.), *Challenges for the Profession: Perspectives and Directions for Teachers, Teaching and Teacher Education. Proceedings of the 12th ISATT International Conference* (pp. 104-111). Sydney, New South Wales: International Study Association on Teachers and Teaching (CD-ROM).

Canha, M. B. & Alarcão, I. (2005b). Investigação em Didáctica e prática docente em busca de diálogos de coerência. In *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 (CD-ROM).
- Canha, M. B. & Alarcão, I. (2004). Investigação em Didáctica e prática docente em busca de diálogos de coerência: perspectivas de professores envolvidos num projecto de colaboração interpessoal e interinstitucional. Comunicação oral no *II Encontro Nacional da SPDLL (Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas), Didáctica e Utopia: Resistências*. Faro: Universidade do Algarve.
- Cardoso, C. (1998). *Gestão intercultural do currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.
- Castelotti, V. (2005). *Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives*. In Les Cahiers de l'Acedle, numéro 2, 2006, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005.
- Castelotti, V., Coste, D. & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une Éducation au Plurilinguisme en Contexte Scolaire*. Paris : ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue).
- Castelotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp.101-131). Paris: Didier.
- Castelotti, V. & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI e Siècle? In : Ph. Blanchet, D. Moore & S. Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 183-203). Paris: AUF, éditions des archives contemporaines.
- Causa, M. (2005). Gestion du répertoire linguistique et apprentissage d'une langue nouvelle. *Education et Sociétés Plurilingues*, 19, 27-38.
- Cavalli, M., Duchêne, A., Elmiger, D., Gajo, L., Marquillo Larruy, M., Matthey, M., Py, B., Serra, C. (2001). Le bilinguisme: représentations sociales, discours et contextes. In D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp.65-100). Paris: Didier.
- Champy-Remoussenard, P. (2003). Conditions et modalités de mise en mots du travail réel – dans un dispositif de formation destinés aux professionnels du secteur éducatif. *Perspectives documentaires en Education. L'écriture entre recherche et formation*, 58, 33-40.
- Charalambos, V., Michalinos, Z. & Chamberlain, R. (2004). The design of online learning communities: critical issues. *Educational Media International*, 41(2), 135-143.

- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (eds.). (2008). *Diptyque 12. Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Ciurana, E. (1999). *Humanismo y responsabilidad: a propósito del texto de Edgar Morin. Pour l'éducation du Vingt-et-unième siècle*. Buenos Aires: Instituto Internacional del Pensamiento Complejo.
- Clandinin, D. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. Philadelphia: Falmer Press.
- Claxton, G. (2003). The anatomy of intuition. In G. Claxton & T. Atkinson (eds.), *The intuitive practitioner – on the value of not always knowing what one is doing* (pp. 32-52). Buckingham: Oxford University Press.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, J. & Demers, K. (2008). *Handbook of research on teacher education* (3rd edition). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Comissão das Comunidades Europeias/CCE (2008). *Livro Verde. Migração e mobilidade: Desafios e oportunidades para os sistemas da UE*. Bruxelas: CCE.
- Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Proposta de recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências chave para a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. [COM(2005)548 final]. Disponível em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_pt.pdf. Acesso a 13 de Julho de 2010.
- Comissão das Comunidades Europeias (2002). *Plano de Ação da Comissão para as Competências e a Mobilidade*. [COM(2002) 72 final]. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0072:FIN:PT:PDF>. Acesso a 12 Julho de 2010.
- Comissão Europeia (2008). *Um desafio salutar. Como a multiplicidade de línguas poderia consolidar a Europa*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_pt.pdf. Acedido a 14 Fevereiro de 2010.
- Commission of the European Communities (2007). *Final Report - High Level Group on Multilingualism*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Disponível em http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf. Acesso a 14 de Julho de 2010.
- 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. Vers un Cadre Européen de Référence pour l'Enseignement et l'Apprentissage des Langues Vivantes: Études Préparatoires*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Cros, F. (2003). L'écriture sur la pratique est-elle un outil de professionnalisation?

- Perspectives documentaires en education. L'écriture entre recherche et formation*, 58, 41-47.
- Dabène, L. (2000). Pour une didactique plurielle. Quelques éléments de réflexion? La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité. In Actes du 6e Colloque Internacional de ACEDLE (pp.9-13).
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues – les situations plurilingues*. Paris: Hachette.
- Daminani, M., Porto, T. & Schlemmer, E. (org.) (2009). *Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender*. São Leopoldo: Oikos.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia: The Falmer Press.
- DePietro, J. (2008). De l'éveil aux langues à l'intercompréhension et vice-versa. In V. Conti & F. Grin (orgs.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 197-226). Chêne-Bourg: Georg Editeur.
- De Pietro, J. & Müller, N. (1997). La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicité à la mise en scène. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 65, 25-46.
- Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento Educação Básica (1999). *Competências Transversais* [versão electrónica]. Disponível em <http://.phoenix.sce.fct.unl.pt/jmmatos/EDUMAT/GESTFLEX/BGERAL.HTM>. Acesso a 30 de Outubro de 2005.
- Desimone, L. M. (2010). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2010). Disponível em <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/Portugues-LinguaNaoMaterna.aspx>. Acesso a 19 de Dezembro de 2010.
- Dias, C., Gomes, S., Marques, C., Sá, S. & Sérgio, P. (2009). A sensibilização à

diversidade linguística e cultural: que lugar nas actividades de enriquecimento curricular? Comunicação apresentada no *IV Encontro AFI / X Encontro de professores. Aprendizagem em ambiente formal e informal*. Aveiro: Universidade de Aveiro (a aguardar publicação).

- Dias, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias*, 1(1), 4-10. Disponível em <http://eft.educom.pt>. Acedido a 19 de Dezembro de 2010.
- Diniz-Pereira, J. E. (2002). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In Diniz-Pereira, J. E. & Zeichener, K. M. (orgs), *A pesquisa na formação e no trabalho docente* (pp. 11-42). Belo Horizonte : Editora Autêntica.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin. *Education & Formation*, e-293, de 2010. Disponível em <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?page=1>. Acedido a 28 de Setembro de 2010.
- Eco, U. (1973). *De la responsabilidad moral como producto tecnológico: diario mínimo*. Barcelona: Península.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A. & Pereira, C. (2005). A investigação sobre a formação contínua em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação*, 4, 107-148.
- Estrela, M. T. & Estrela A. (orgs.) (2001). *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores. Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- European Commission (2007). *Key competences in the knowledge based society. A framework of eight key competences*. [s.l.]: European Commission/Directorate General for Education and Culture.
- Evaristo, A. (2010). *O e-Portefólio no ensino de Inglês nos primeiros anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, 19(2), pp. 21-50.
- Fernandes, J. A., Alves, M. P. & Machado E. A. (2008). *Perspectivas e práticas de avaliação de professores de Matemática*. Braga: Cadernos CIEd.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Brown University: Northeast and Islands Regional Education: Laboratory at Brown University.
- Ferrão-Tavares, C. (2001). Former des enseignants plurilingues dans le cadre de l'enseignement precoce: des enjeux aux propositions d'action. *Langues Modernes*, 1, 2001. Paris: APLV.

- Feytor Pinto, P. (1998). *Aspectos da cultura linguística portuguesa*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fischer, G. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência e Portfolio Europeu de Línguas. *Revista Aprender*, 25, 4-58.
- Fisher, J. C. (2001). Action research rationale and planning: developing a framework for teacher inquiry. In G. Burnaford, J. Fisher & D. Hobson (eds.), *Teachers doing research* (pp. 29- 48). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (orgs.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A., Simão, A. M. V., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 119-151). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.
- Freeman, D. (1996). Renaming experience. In D. Freeman & J. C. Richards (eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 221-241). Cambridge: University Press.
- Freeman, D., & Richards, J. C. (eds.). (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: University Press.
- Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. S. Paulo: Editora Paz e Terra. Disponível em <http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br>. Acedido a 20 de Janeiro 2009.
- Fullan, (2008). Curriculum implementation and sustainability. In M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 113-122). NY: Sage.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gadotti, M. (2003). Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido. *Revista Lusófona de Educação*, 2, 13-42.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis.
- Gadotti, M. (1998). *Carta da Terra na perspectiva da educação*. Notas de uma exposição oral.
- García, O., Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzmán, M. (eds). (2007). *Imagining*

Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalization. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Geraldi, J. W. (1991). *Portos de passagem.* São Paulo: Editora Martins-Fontes.

Ginzburg, C. (1990). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In C. Ginzburg, *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história.* São Paulo: Companhia das Letras.

Giota, J. (1995). Why do all children in Swedish schools learn English as a foreign language? An analysis of an open question in the national evaluation programme of the Swedish compulsory comprehensive school. *System*, 23(3), 307-324.

Giroux, H. (2007). *Tempo público e esperança educada: liderança educacional e a guerra contra os jovens.* Mangualde: Pedagogo.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne.* Paris: Minuit.

Gomes, S. (2006). *Diversidade linguística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: concepções dos professores.* Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

González Gallego, I. (coord.) (2010). *El Nuevo Profesor de Secundaria. La Formación Inicial Docente en el Marco del Espacio Europeu de Educación Superior,* Barcelona: Graó.

Guskey, T. & Huberman, M. (eds.) (1995). *Professional development in education.* New York: Teachers College.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development.* Thousand Oaks (CA): Corwin Press.

Guskey, Thomas R., & Huberman, Michael. (1995). *Professional development in education new paradigms and practices.* New York: Teachers College Press.

Gutiérrez, F. & Prado, C. (1999). *Ecopedagogia e Ciddania Planetária.* São Paulo: Cortez Editora.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome I – Rationalité de l'agir et rationalisation de la société.* Poitiers: Fayard.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos.* Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.* Lisboa: Mc Graw – Hill.

Harpaz, Y. (2005) Teaching and learning in a community of thinking. *Journal of Curriculum and Supervision*, 20(2), 136-157.

Hawkins, E. (1987). *Awareness of language: an introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández, A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado. 14 ideas clave.* Barcelona: Graó.

- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Editora Liber Livros.
- Ilari, R. A. (1992). *A Lingüística e o ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Martins-Fontes.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning*. London/New York: Routledge.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Jardine, G.M. (2007). *Foucault e Educação*. Mangualde: Pedago.
- Jiménez Raya, M. & Vieira, F. (2008). Teacher development and learner autonomy: images and issues from five projects. In M. J. Raya & T. Lamb (eds.), *Pedagogy for autonomy in language education: theory, practice and teacher education* (pp. 283-302). Dublin: Authentik.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Que peut-on « faire » avec du dire?. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 27-43.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). La notion de “place” interactionnelle ou Les taxèmes, qu’est-ce que c’est que ça?. In J. Cosnier *et al.* (eds.), *Echanges sur la conversation* (pp.185-198). Paris: Editions du CNRS.
- Khortagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & M. Veiga Simão (orgs.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contextos e Perspectivas* (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedago.
- Koeglreiter, G., Torlina, L. & Smith, R. (2008). Reaching beyond the “boundaries”: communities of practice and boundaries in Tertiary Education. In C. Kimble, P. Hildreth & I. Bourbon (eds.), *Communities of practice: creating learning environments for educators*. Volume 1 (pp. 163-190). North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Kuhne, G. W. & Quigley, B. A. (1997). Understanding and using action research in practice settings. In B. A. Quigley & G. W. Kuhne (orgs.), *Creating practical knowledge through action research: posing problems, solving problems, and improving daily practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Laevers, F. (2003). Experiential Education: Making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers & L. Heylen (eds.), *Involvement of Children and Teacher Style – Insights from an international study of experiential education*. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (1994). *The project Experiential Education: concepts and experiences at the*

level of context, process and outcome. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven / Centre for Experiential Education.

Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: what do we mean? *Journal of Teacher Education*, 61(21), 21-34.

Larrosa, J. (1999). *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leite, C. (2001). *O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural*. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/brasil.doc>. Acedido a 19 de Dezembro de 2010.

Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities - shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.

Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, M. S. (2008). Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educativo*, Curitiba, 8(23), 195-205.

Lourenço, E. (1997). *Nosotros como futuro*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Luke, A. (2008). Curriculum in context: introductory essay. In M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 145-152). NY: Sage.

Maalouf, A. (2009). *Um mundo sem regras*. Lisboa: DIFEL.

Maalouf, A. (2008). *Um desafio salutar - como a multiplicidade de línguas poderia consolidar a Europa*, Bruxelas: Comissão Europeia.

Marcel, J.-F., Dupriez, V. & Bagnoud, D. P. (2007). Le métier d'enseignant: nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. P. Bagnoud & M. Tardif, *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-17). Bruxelles: De Boeck.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, 8, 7-22. Disponível em [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf). Acedido a 21 de Setembro de 2010.

Marcoccia, M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion. *Les Carnets Du Cediscor*, 8, 23-38.

Marques, C. (2010). *Educação para a era planetária: diversidade linguística e cultural*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro

Martins, E. C. (2001). Programa de educação intercultural na escola. *Revista Aprender*, 26, 96-107.

- Martins, F. (2008). *Formação para a Diversidade Linguística – um Estudo com Futuros Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, F., Andrade, A. & Bartolomeu, I. (2002). As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1.º Ciclo do E.B. In *Actas I Encontro Nacional da SPDLL – A Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Faculdade de Letras: Universidade de Coimbra.
- Martins, F. & Pinho, A. S. (2009). Sensibilização à diversidade linguística e educação plurilingue e intercultural. In A. I. Andrade & A. Espinha (orgs.), *Línguas e educação: uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção?* (Livro de resumos) (pp.17-19). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. E. & Mesquita, L. (2010). Leituras em debate: os “nós” da colaboração e do desenvolvimento profissional. Comunicação apresentada no Colóquio *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo*, 16 de Julho de 2010. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. E. & Sá, C. M. (2008a). Ler... para ser. A vertente transversal da compreensão na leitura em língua portuguesa. In I. Cardoso, E. Martins & Z. Paiva (orgs.), *Actas do Colóquio “Da investigação à prática. Interações e debates.”* Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, CIDTFF
- Martins, M. E. & Sá, C. M. (2008b). Ser leitor no séc. XXI. Importância da compreensão na leitura para o exercício de uma cidadania responsável e activa. *Saber&Educar*, 13, 235-246.
- Melo, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em chat*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Melo, S., Araújo e Sá, M. H. & Pinto, S. (2005). Entre romanofobia e romanofilia: um estudo com universitários portugueses. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coords.), *Educação em línguas em contextos escolar: da intervenção à reflexão*. Cadernos do LALE, Série Reflexões n.º1 (pp.39-62). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Melo, S. & Santos, L. (2008). Compétence plurilingue et plurilittéracie: de nouveaux concepts pour des nouveaux enjeux. In M. Gibson *et al.* (orgs.), *Mehrsprachigkeit: lernen und lehren* (pp. 233-253). Darmstadt: Schneider Verlag.
- Melo-Pfeifer, S. (2010). Co-construction des actions et des savoirs dans un forum de discussion plurilingue en Didactique des Langues: retombées épistémologiques. Comunicação oral no *Colloque 2010 de l’Association pour la Recherche*

InterCulturrelle (ARIC), « Pratiques interculturelles – pratiques plurilingues ? Recherches et expériences de terrain ». Alemanha: Université de Fribourg.

Melo-Pfeifer, S. (2009). L'intercompréhension dans un contexte d'écriture collaborative plurilingue. *Babylonia*, 4(9), 68-71.

Melo-Pfeifer, S. & Araújo e Sá (2010). La construction de l'intercompréhension dans l'interaction: images des langues et conscience plurilingue dans des clavardages romanophones. In P. Doyé & F.-J. Meissner (orgs.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives* (pp. 267-280). Tubingen: Narr Verlag.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.

Messner, E. & Rauch, F. (1995). Dilemmas of facilitating action research. *Educational Action Research*, 3(1), 41-53.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral da Educação Básica.

Mondada L., (2008). Production du savoir et interactions multimodales. Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(4), 219-266.

Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction – Comment émergent les savoirs*. Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.

Mondada, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: le pointage comme pratique de prise du tour. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 269-292.

Mondada, L. (2002). Interactions et pratiques professionnelles: un regard issue des *Studies of Work*. *Studies in Communication Sciences*, 2(2), 1-32.

Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques. In D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 7-22). Paris: Didier.

Moreira, M. A. (2010a). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In *Actas do 4.º Encontro do GT-PA: Pedagogia para a Autonomia – (re)construir a esperança na educação*. Braga: DME, IEP (CD-ROM).

Moreira, M. A. (2010b). A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In R. Bizarro e M. A. Moreira (orgs.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 91-110). Mangualde: Pedago.

- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp 119-138). Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Morin, E. & Le Moigne, J. (2000). *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis.
- Morin, E., Motta, R. & Ciurana, É. (2004). *Educar para a era planetária*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Morisse, M. (2003). Écriture et réflexivité, quel(s) rapport(s)? *Perspectives documentaires en education. L'écriture entre recherche et formation*, 58, 61-67.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Müller, N. (1997). Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue. In M. Matthey (org.), *Les langues et leurs images* (pp. 211-217). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Mullis, V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2006). *PIRLS 2006 International Report*. United States: TIMSS & PIRLS.
- NCTM (1999). *Normas para a avaliação em Matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Nelson, C. D. (2008). Shifting teacher identities through inquiry into “stories to live by”. *Reflective Practice*, 9(2), 207-217.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp.15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Observatório Europeu do Plurilinguismo (2010). *Jornadas Europeias de Plurilinguismo, 2005-2009*. Carta Europeia do Plurilinguismo. Disponível em <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/>. Acesso a 14 de Julho de 2010.
- OCDE (2007). *PISA 2006 – Science competences for tomorrow's world*. Paris: OCDE.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OEDC.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris, Ed. OCDE.
- Oliveira, A. L., Faneca, R. M. & Ferreira, T. (2007). A minha pátria (não) é a língua portuguesa – representações de aprendentes ucranianos, chineses e cabo-verdianos. In *Actas do IX Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1898-1932). Corunha: Universidade da Corunha (CD-ROM).
- Oliveira, M. L. R. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Parafita, A. (1999). *A comunicação e a literatura popular*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L., Ferreira, H. & Afonso, E. (2007). Língua e Integração: representações sociais de imigrantes. In M. H. Ançã (coord.), *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 63-82). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Pena Pires, R. (2003). *Migrações e integração*. Oeiras: Celta Editora.
- Pereira, E. M. A., Leite, S. A. S., Soligo, A. F. (2007). Formação superior de professores em exercício: A experiência da Unicamp na região metropolitana de Campinas. *Educere et Educare*, Revista da Unioeste – Campus Cascavel, 2(3), 221-241.
- Pereira, L. A. (2004). Des discours sur les pratiques aux pratiques d'enseignement. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (eds.), *La littérature: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 319-333). Paris: L'Harmattan.
- Pereira, L. A. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim (org.), *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores*, 2, 35-49.
- Pereira, L. A. (2000). *Escrever em português. Didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L. A., Aleixo, C., Cardoso, I., & Graça, L. (2010). The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. M. Rogers & A. Stansell (eds.), *Traditions of Writing Research* (pp. 58-70). Oxford, UK: Routledge.
- Pereira, L. A., Cardoso, I., Cerqueira, A., Correia, T., Martins, B., & Oliveira, A. L. (No prelo). Ensinar a escrever em vários géneros e em várias línguas. In L. A. Pereira (ed.), *O ensino de diferentes géneros textuais - IV Encontro de reflexão sobre a escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. A., & Graça, L. (2008). Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na didáctica da escrita. In A. M. M. Guimarães, A. R. Machado & A. Coutinho (eds.), *O Interacionismo Sociodiscursivo - Questões Epistemológicas e Metodológicas* (pp. 177-189). Campinas: Mercado de Letras.
- 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* (pp. 29-51). Santiago: Tórculo Ed.
- Perrenoud, P. (2010). *Des savoirs pour enseigner, vraiment?* Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php.2010/2010_13%20savoirs%20enseigner.pdf. Acedido a 12 de Dezembro de 2010.

- Perrenoud, P. (2002). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Pétillon, C. (1997). De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante: le français en Italie. In M. Matthey (org.), *Les langues et leurs images* (pp.292-299). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinho, A. S., Almeida, J., Martins, F. & Pinto, S. (2009). Um olhar sobre a biografia epistemológica da Didáctica de Línguas em Portugal – em busca de marcas discursivas do humano. In Actas do *II Congresso Internacional do CIDInE, Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Gaya: ISPGAYA. Disponível em <http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/PINHO,ALMEIDA,MARTINS&PINTO.pdf>. Acedido a 19 de Setembro de 2010.
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2010). Sobre narrativas projectadas: vozes de professores num contexto de formação colaborativa. In FEUSP / BIOGRAPH (orgs.), Actas do *IV CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica*. São Paulo: Universidade de São Paulo (CD-ROM).
- Pinto, M. G. (2004). *Que política universitária de línguas no espaço europeu actual? Das prescrições externas aos menus existentes: à demanda da opção adequada*. In J. Greenfield (org.), *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas* (pp. 27-40). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PNUD (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano. Liberdade cultural num mundo diversificado*. Queluz: Mensagem.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Puren, C. (2009). *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. Disponível em <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>. Acesso a 8 de Dezembro de 2010.
- Rabatel, A. (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langages*, 156, 3-17.
- Reste, C. & Ançã, M. H. (2010). 'Gostar da pessoa pelo que ela tem dentro...' Relações

- de Convivência entre alunos autóctones e alunos estrangeiros. In F. Nogueira *et al.* (orgs.), *I ENJIE/Encontro Nacional de jovens investigadores em Educação. Programa e Livro de Resumos, 8-9 Outubro 2010* (pp.48-52). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, M. M. T. (2002). Multiculturalismo ou coabitação cultural? In M. M. T. Ribeiro (coord.), *Identidade Europeia e Multiculturalismo* (pp. 277-295). Coimbra: Quarteto.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Ritchie, S. M. (2007). Success in research collaborations. In S. M. Ritchie (org.), *Research Collaboration: Relationships and Praxis* (pp. 225-235). Rotterdam/ Taipei: Sense Publishers.
- Rocha-Trindade, M. B. (2004). A Imigração em Portugal: E agora? In Actas das 5^{as} Jornadas de História Local "Migrações: História, Economia e Encontro de Culturas". Fafe: Câmara Municipal de Fafe.
- Rodríguez Illera, J. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. *Sísifo*, 3, 117-124.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores. Coleção situações de formação, n.º1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa - um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*, 1(1), 57-70.
- Ross, D. D. (1990). Programmatic structures for the preparation of reflective teachers. In R.T. Clift; W. R. Houston & M. C. Pugach (eds.), *Encouraging reflective practice in education: an analysis of issues and programs*. New York and London: Teachers College Press.
- Rouault, S. (2001). Les langues vivantes dans le système éducatif français. Motivations du choix et représentations. *Travaux de Didactique du FLE*, 46, 63-73.
- Sá, C. M. (2010). Das intenções às concretizações: desafios e conflitos. Comunicação apresentada no Colóquio *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas de abordagem da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (documento policopiado).
- Sá, C. M., Martins, M. E. & Mesquita, L. (2009). Refazer o caminho do laboratório à sala de aula: leituras solidárias e colaborativas. In A. I. Andrade e A. Espinha

- (orgs.), *Línguas e Educação: uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção?* (Livro de resumos) (pp. 41-43). 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, CIDTFF/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A.M. Veiga Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sadalla, A. F. A., Prado, G. V. T., Chaluh, L.N., Pina, T. A. (2006). Apresentação. In ETD, Vol. 7. Número Especial: *Interdisciplinaridade, Escola e Professores*. Campinas: Faculdade de Educação.
- Sanches, F. & Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3, 131-233.
- Santos, L., Andrade, A. & Alarcão, I. (2008). Formação de Professores e Processo de Bolonha: o “caso” da Universidade de Aveiro. *V Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada*, Porto Alegre (PUCRS).
- Santos, B. (2010). *A competência metalexical de aprendentes de Leste no 2.ºCEB*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sargent, T. & Hannum, C. (2009). Doing more with less. Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 258-276.
- Schostak, J. (2000). Developing under developing circumstances: the personal and social development of students and the process of schooling. In H. Altrichter & J. Elliot (eds.), *Images of educational Change* (pp. 37-52). Buckingham: Open University Press.
- SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2010). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2009*. SEF. Disponível em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2009.pdf. Acesso a 19 de Dezembro de 2010.
- Sérgio, P. (2007). *Português e Integração: um estudo com aprendentes não nativos no 1.ºCEB*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, L. (2010) *Desenvolvimento profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo: do isolamento profissional aos diálogos possíveis no*

projecto Línguas & Educação. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, M. I. L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Simão, A. M., Flores, M., Morgado, J., Forte, A. & Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, 8, 61-74. Disponível em [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_VeigaSimãoetal\(5\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_VeigaSimãoetal(5).pdf). Acedido a 21 de Setembro de 2010.

Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

“Soft Power -The Means to Success in World Politics” Tysha Bohorquez reviews Joseph Nye Jr.’s book on the importance of soft power. Disponível em <http://www.international.ucla.edu/article.asp?parentid=34734>. Acesso a 8 de Dezembro de 2010.

Sousa Santos, B. (s/d). “Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos”. Disponível em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Em_torno_de_um_novo_paradigma.PDF. Acesso a 19 de Dezembro de 2010.

Starkey, H. (2003). Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique : incidences sur la méthodologie d’enseignement des langues. In M. Byram (coord.), *La Compétence Interculturelle* (pp. 67-88). Strasbourg: Editions du Conseil de l’Europe.

Sylla, N. & De Vos, L. (2010). Développement professionnel des enseignants au sein d’une communauté virtuelle. In *Éducation & Formation*, e-293, 81-100. Disponível em <http://ute3.umh.ac.be/revues/>. Acedido a 28 de Setembro de 2010.

Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. P. Bagnoud & M. Tardif (orgs.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 171-179). Bruxelles : De Boeck.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.

Tardif, M & Gauthier, C. (1996). L’enseignant comme “acteur rationnel”: quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? In L. Paquay et al. (eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences?* (pp. 209-238). Bruxelles: De Boeck.

- Tavignot, P. & Buhot, E. (2010). Collaboration entre équipes d'école et chercheurs. *Education & Formation*, e-293, 37-45. Disponível em <http://ute3.umh.ac.be/revues/>. Acedido a 28 de Setembro de 2010.
- Tessonneau, A. (2000). Les représentations, obstacles à l'interculturalité: le cas théoriques et méthodologiques. In D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 7-22). Paris: Didier.
- Tholomé, V. (2007). Entre écriture et réécriture: balises didactiques pour un atelier d'écriture. *Enjeux. Lecture, écriture, didactique*, 70, 55-78.
- Tomaz, C., Andrade, A. I., Espinha, A., Pinho, A. S. & Simões, A. R. (2010) (orgs.). *Línguas e Educação: perfis profissionais de professores e de investigadores. Um estudo no distrito de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Traverso, V. (2006). Cristallisation des désaccords et mise en place de négociations dans l'interaction: des variations situationnelles. In M. Grosjean & L. Mondada (dir.), *La Négociation au Travail* (pp. 43-68). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Tsui, A. (1996). Learning how to teach ESL writing. In D. Freeman & J. C. Richards (eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 97-119). Cambridge: University Press.
- União Europeia/Comunidades Europeias (2000). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (Jornal Oficial das Comunidades Europeias 2000/C 364/01)*. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2000:364:0001:0022:PT:PDF>. Acesso a 14 de Julho de 2010.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des Sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vala, J. (1986). *Análise de conteúdo*. In A. Silva & J. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-126). Porto: Edições Afrontamento.
- Vanhulle, S. (2000). Le portfolio, un instrument au service de la littératie chez les futurs enseignants. In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (eds.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du Colloque de Louvain-la-Neuve* (pp. 523-528). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Vasseur, M. T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp.133-148). Paris: Didier.
- Vaughn, E. (2007). 'I think we should just accept ... our horrible low status': analysing teacher-teacher talk within the context of community of practice. *Language Awareness*, 16(3), 173-189.

- Vieira, F. (2009a). Que direcção para a formação em supervisão pedagógica? In A.M. Costa e Silva & M. A. Moreira, *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas Teóricas e Práticas* (pp. 55-79). Porto: Areal Editores.
- Vieira, F. (2009b). Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities: making dream come true? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(3), 269-282.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2005). Transformar a pedagogia na universidade? *Currículo sem Fronteiras*, 5(1), 10-27. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia1.pdf>. Acedido a 28 de Setembro de 2010.
- Vieira, F. (2002). Learner autonomy and teacher development: a brief introduction to GT-PA as a learning community. In Vieira, F., et al. (orgs.), *Pedagogy for autonomy and English learning: proceedings of the Conference of the Working Group-Pedagogy for Autonomy, 1, Braga, 2001*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de educação e psicologia da Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2001). Pedagogia para a autonomia – o papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, 14(1-2), 169-190.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. & Fernandes, I. S. (2009). O GT-PA: imagens com história. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva & M. C. Melo (orgs.), *Pedagogia para a autonomia – reconstruir a esperança na educação* (pp. 259-272). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vygotsky, L. (2005). *Pensamento e linguagem* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.
- Ward, J. R & McCotter, S., (2004). Reflection as a visible outcome for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243-257.
- Wenger, E. (2008). A aprendizagem acontece na interacção entre a pessoa e o mundo social. *O Direito de Aprender*, 8. Disponível em <http://www.direitodeaprender>.

- com.pt/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=173. Acedido a Acedido a 14 de Dezembro de 2010.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization* 7 (2), 225-246. Disponível em <http://org.sagepub.com>. Acedido a 2 de Maio de 2007.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998/2009). Communities of practice: learning as a social system. In *Systems Thinker*. Disponível em <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>. Acedido a 19 de Dezembro de 2010.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., White, N., Smith, J. & Rowe, K. (2005). Technology for communities. Disponível em http://technologyforcommunities.com/CEFRIO_Book_Chapter_v_5.2.pdf. Acedido a 26 de Abril de 2010.
- Westeheimer, J. (2008). Learning among colleagues: teacher community and shared enterprise in education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre & K. Demers (eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed.) (pp. 756-783). New York/London: Routledge.
- Whitney, A. (2010). Classroom teachers as authors of the professional article. National Writing Project influence on teachers who publish. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. M. Rogers & A. Stansell (eds.), *Traditions of Writing Research* (pp. 237-248). Oxford, UK: Routledge.
- Wood, D. R. (2007). Professional learning communities: teachers, knowledge, and knowing. *Theory Into Practice*, 46(4), 281-290.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zeichner, K. (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1(2) 153-172.
- Zeichner, K & Diniz-Pereira, J. M. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 63-80.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(3), 213-238.

Membros da equipa

Ana Isabel ANDRADE (coord.)	<i>(aiandrade@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Luísa ÁLVARES PEREIRA	<i>(lpereira@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Maria Helena ANÇÃ	<i>(mariahelena@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Maria Helena ARAÚJO E SÁ	<i>(helenasa@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Mónica BASTOS	<i>(mbastos@ua.pt) - Universidade de Aveiro</i>
Manuel Bernardo CANHA	<i>(bernardocanha@ua.pt) – Universidade de Aveiro Escola Secundária com 3.º CEB Dr. João Carlos Celestino Gomes, Ílhavo</i>
Inês CARDOSO	<i>(inescardoso@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Mariana Ribeiro CLEMENTE	<i>(marianaclemente@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Ângela ESPINHA	<i>(amespinha@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Teresa FERREIRA	<i>(tferreira@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Sílvia GOMES	<i>(sgomes@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Lurdes GONÇALVES	<i>(mgoncalves@ua.pt) – Universidade de Aveiro Escola Secundária com 3.º CEB Dr.ª. Maria Cândida, Mira</i>
Luciana GRAÇA	<i>(lucianagraca@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Esperança MARTINS	<i>(esperancamartins@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Filomena MARTINS	<i>(fmartins@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Sílvia MELO-PFEIFER	<i>(smelo@axxio.net) – Universidade de Aveiro</i>
Gillian MOREIRA	<i>(gillian@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Ana Luísa OLIVEIRA	<i>(analuisa@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Ana Sofia PINHO	<i>(anapinho@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Susana PINTO	<i>(spinto@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Cristina Manuela SÁ	<i>(cristina@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Susana SÁ	<i>(susanasa@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>
Leonor SANTOS	<i>(leonorsantos@ua.pt) – Universidade de Aveiro</i>

Ana Raquel SIMÕES *(anaraquel@ua.pt) – Universidade de Aveiro*

Carlota THOMAZ *(ctomaz@ua.pt) – Universidade de Aveiro*

Consultores

Guilherme do Val Toledo PRADO *(toledo@unicamp.br) – Unicamp Campinas (Brasil)*

Flávia VIEIRA *(flaviav@iep.uminho.pt) – Universidade do Minho*

Membros associados à equipa

Patrícia BARROS *(patybrasil92@hotmail.com) – Universidade do Minho*

Luciana MESQUITA *(lucianamesq@gmail.com) – Universidade de Aveiro*

Professores participantes nas Oficinas de Formação

Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?

Helena ALELUIA *(helenaleluia@gmail.com)*

Corália ALMEIDA *(coralia.almeida@esap.edu.pt)*

Ana Isabel ANDRADE *(aiandrade@ua.pt)*

Maria Helena ARAÚJO E SÁ *(helenasa@ua.pt)*

Mónica BASTOS *(mbastos@ua.pt)*

Rosa CHAVES *(rmchaves@ua.pt)*

Maria de Fátima COSTA *(marfacosta@prof2000.pt)*

Conceição Paiva DIAS *(conceidias@iol.pt)*

Ângela ESPINHA *(amespinha@ua.pt)*

Ana Isabel EVARISTO *(ana.evaristo@ua.pt)*

Paula FIADEIRO *(profss.paula@gmail.com)*

Sílvia GOMES *(sgomes@ua.pt)*

Cláudia MARQUES *(ccatmarques@hotmail.com)*

Sónia MARQUES *(sonimarques@gmail.com)*

Filomena MARTINS *(fmartins@ua.pt)*

Isabel MIRANDA *(isamir55@hotmail.com)*

Gillian MOREIRA	<i>(gillian@ua.pt)</i>
Isabel NOLASCO	<i>(isanolasco@gmail.com)</i>
Maria Teresa NUNES	<i>(mts@megamail.pt)</i>
Ana Sofia PINHO	<i>(anapinho@ua.pt)</i>
Susana PINTO	<i>(spinto@ua.pt)</i>
Ana Paula RAMOS	<i>(a-pramos@netcabo.pt)</i>
Alda RITA	<i>(rita.alda@gmail.com)</i>
Maria Amélia RODRIGUES	<i>(amelia.rodrigues@gmail.com)</i>
Susana SÁ	<i>(susanasa@ua.pt)</i>
Susana SENOS	<i>(susenos@yahoo.com)</i>
Patrícia SÉRGIO	<i>(patccserg@gmail.com)</i>
Ana Margarida SILVA	<i>(amarbosi@yahoo.co.uk)</i>
Ana Raquel SIMÕES	<i>(anaraquel@ua.pt)</i>

Colaborar em práticas de ensino da leitura: que possibilidades de desenvolvimento profissional?

Maria Elisabete Reis AFONSO	<i>(elisabetereisafonso@gmail.com)</i>
Ricardo CERQUEIRA	<i>(rpedrocer@gmail.com)</i>
Maria Natália FERREIRA	<i>(mnataferreir@gmail.com)</i>
Teresa FERREIRA	<i>(tferreira@ua.pt)</i>
Maria da Esperança MARTINS	<i>(esperancamartins@ua.pt)</i>
Luciana MESQUITA	<i>(luciana.mesquita@ua.pt)</i>
Paula PINTO	<i>(pcap37@gmail.com)</i>
Cristina Manuela SÁ	<i>(cristina@ua.pt)</i>
Berta dos SANTOS	<i>(bertamsantos@hotmail.com)</i>
Leonor SANTOS	<i>(leonorsantos@ua.pt)</i>
Maria Ondina SARDO	<i>(ondinasardo@gmail.com)</i>
Maria Margarida SOUSA	<i>(margasousa@sapo.pt)</i>

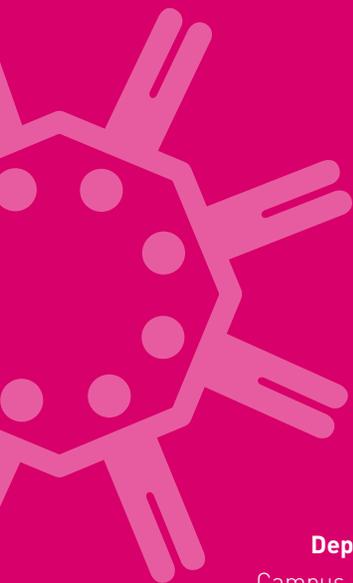
Colaborar em práticas de ensino de competências de escrita: que possibilidades de desenvolvimento profissional?

Luísa ÁLVARES PEREIRA	<i>(lpereira@ua.pt)</i>
Ana Paula AREIAS	<i>(anareias@hotmail.com)</i>
Rosa BALSEIRO	<i>(rosambalseiro@gmail.com)</i>
Paula BASTOS	<i>(paula.susanna@gmail.com)</i>
Inês CARDOSO	<i>(inescardoso@ua.pt)</i>
Maria José CAVALEIRO	<i>(zecavaleiro@net.sapo.pt)</i>
Aurora CERQUEIRA	<i>(auroracerqueira@netcabo.pt)</i>

Teresa CORREIA	<i>(teres.correia@gmail.com)</i>
Ana Isabel COSTA	<i>(a.isabel.costa@gmail.com)</i>
Carla DONÁRIO	<i>(carladonario@gmail.com)</i>
Maria de Fátima DURÃO	<i>(fatima.gomes2@gmail.com)</i>
Lurdes GONÇALVES	<i>(mgoncalves@ua.pt)</i>
Luciana GRAÇA	<i>(lucianagraca@ua.pt)</i>
Maria José LOUREIRO	<i>(zeloureiro@ua.pt)</i>
Isabel LOURENÇO	<i>(isabelmel@sapo.pt)</i>
Maria Raquel MAGALHÃES	<i>(mariaraquelmagalhaes@gmail.com)</i>
Betina MARTINS	<i>(betina.n.martins@gmail.com)</i>
Andreia MONTEIRO	<i>(aapmonteiro@hotmail.com)</i>
Ana Luísa OLIVEIRA	<i>(analuisa@ua.pt)</i>
Ana Maria PAIVA BRITO	<i>(abritof2@gmail.com)</i>
Maria Teresa PÀSCOA	<i>(mtrpascoa@gmail.com)</i>
Maria Teresa PEREIRA	<i>(m.teresa@netvisao.pt)</i>
Paula PINHEIRO	<i>(paulakabe@gmail.com)</i>
Eva PIRES	<i>(evapires@gmail.com)</i>
Rui QUINTEIRO	<i>(ruiquinteiros@gmail.com)</i>
Anabela SANTIAGO	<i>(mikinhasa@gmail.com)</i>
Ana Cristina SANTOS	<i>(acssantos@id.pt)</i>
Adriana SIMÕES	<i>(acrsimões@hotmail.com)</i>
Maria Lúcia SOARES	<i>(luciasoares38@gmail.com)</i>
Maria Raquel TAVARES	<i>(raquel@aege.pt)</i>
Carlota THOMAZ	<i>(ctomaz@ua.pt)</i>
Isabel VITORINO	<i>(belucha_67@hotmail.com)</i>

Fizeram parte da equipa numa fase inicial

Alexandra Schmitdt
Teresa Cardoso
Zilda Paiva



Departamento de Educação – Universidade de Aveiro

Campus Universitário de Santiago | 3810-193 Aveiro | Portugal
Telf.: 234 370 352 | Fax.: 234 370 219 | E-mail: linguaseducacao@dte.ua.pt