

Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá

Relatório da Unidade Curricular

# **Didáctica e Desenvolvimento Curricular das Línguas Estrangeiras**

Mestrado em Didáctica, Área de Especialização em Línguas para  
Professores do 3.º CEB/Secundário



Departamento de Educação

Dezembro 2011

Relatório da unidade curricular *Didáctica e Desenvolvimento Curricular das Línguas Estrangeiras*, apresentado para efeitos de realização de Provas de Agregação no Ramo de Didáctica e Tecnologia Educativa do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, nos termos do Decreto-Lei n.º 239/2007, de 19 de Junho, Artigo 5.º, alínea b).



*Aos meus alunos*



## ÍNDICE

<b>Introdução .....</b>	<b>12</b>
<b>Parte I. Contextualização da disciplina.....</b>	<b>20</b>
Enquadramento institucional .....	22
Enquadramento curricular .....	44
Enquadramento pedagógico e científico.....	74
Visão de formação: eixos estruturantes .....	75
O professor de línguas: princípios estratégicos de formação em DL .....	91
<b>Parte II. Operacionalização da disciplina .....</b>	<b>104</b>
Introdução.....	106
Finalidades da disciplina .....	108
Blocos de formação e sua estratégia de desenvolvimento curricular .....	110
Bloco 1. Didáctica de Línguas: constituição, identidade e dinâmicas de um campo disciplinar .....	114
Fundamentação .....	114
Síntese descritiva .....	115
Uma visão de detalhe.....	119
Bloco 2. Percursos de construção do saber didáctico: uma focalização sobre a investigação portuguesa.....	150
Fundamentação .....	150
Síntese descritiva .....	151
Uma visão de detalhe.....	155
Bloco 3. Processos de construção do saber didáctico: uma perspectiva plural .....	188
Fundamentação .....	188
Síntese descritiva .....	190
Uma visão de detalhe.....	198
Bloco 4. A construção do saber didáctico em contexto plurilingue (co)-reflexivo-experiencial.....	227
Fundamentação .....	227
Síntese descritiva .....	230
Uma visão de detalhe.....	235
Metodologias de formação .....	258
Bibliografia.....	270

Avaliação.....	274
Avaliação das aprendizagens.....	274
Avaliação da disciplina.....	292

<b>Notas finais.....</b>	<b>300</b>
--------------------------	------------

<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>310</b>
---	------------

### **Índice de Anexos**

<b>Anexo 1.</b> Despacho n.º 9780/210 – publicação da estrutura curricular e do plano de estudos do Mestrado em Didáctica	1
<b>Anexo 2.</b> Programa da Disciplina	3
<b>Anexo 3.</b> <i>Wiki</i> : compilação de definições de DL	5
<b>Anexo 4.</b> Guião de viagem à plataforma Galapro	7
<b>Anexo 5.</b> Guião de planificação do trabalho de campo	9
<b>Anexo 6.</b> Ficha de avaliação	11
<b>Anexo 7.</b> Ficha de avaliação dos Grupos de Trabalho (Galapro)	13
<b>Anexo 8.</b> Sistematização-síntese das “memórias narrativas da disciplina”	15

### **Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1.</b> Evolução do número de diplomados em pós-graduação na UA (Fonte: Indicadores, Março 2011)	25
<b>Gráfico 2.</b> Número total de diplomados com Doutoramento 1980-2010 por ramo (fonte: SGT, Março 2011)	32
<b>Gráfico 3.</b> Evolução comparativa do n.º de diplomados na pós-graduação (mestrados e doutoramentos) da área da Educação na UA (fonte: Indicadores, Abril	33

2011)

**Gráfico 4.** Distribuição dos objectos de estudo: Corpus Empírico 172

**Gráfico 5.** Distribuição das competências em línguas/culturas: Corpus Empírico 172

## Índice de Quadros

**Quadro 1.** Oferta de cursos de pós-graduação em Educação anterior a Bolonha (fonte: Secretaria DE) 27

**Quadro 2.** Cursos de pós-graduação actualmente criados/propostos da responsabilidade do DE (fonte: Secretaria DE, Outubro 2011) 28

**Quadro 3.** Mestrado em Didáctica: competências visadas 49

**Quadro 4.** Mestrado em Didáctica: distribuição dos créditos por áreas científicas 54

**Quadro 5.** Mestrado em Didáctica: estrutura curricular 54

**Quadro 6.** Plano de estudos do Mestrado em Didáctica – área de especialização em Línguas para Professores do 3.º CEB/Secundário 57

**Quadro 7.** Objectivos/Competências das unidades curriculares do MD-L/3.º CEB e Sec. (informação obtida em Abril 2011) 58

**Quadro 8.** Organização do tempo de formação 111

**Quadro 9.** Caracterização da Didáctica de Línguas – enfoque plural (com base em Alarcão *et al.*, 2010) 141

**Quadro 10.** Projecto EMIP/DL – ficha técnica 156

**Quadro 11.** Síntese da representação do campo Educação em Línguas (Alarcão & Araújo e Sá, 2010a: 11) 158

**Quadro 12.** Projecto EMIP/DL: critérios externos de constituição do *corpus* 159

**Quadro 13.** Projecto EMIP/DL: critérios internos de constituição do *corpus* (Castro & Alarcão, 2006) 160

**Quadro 14.** Projecto EMIP/DL: *corpus* 164

**Quadro 15.** Categorização das “Implicações” dos estudos 168

**Quadro 16.** Categorizações de “Objectos” e “Resultados” 171



<b>Quadro 17.</b> Síntese interpretativa dos resultados dos estudos (a partir de Alarcão & Araújo e Sá, 2010a: 41-2)	176
<b>Quadro 18.</b> Síntese das implicações dos estudos (a partir de Alarcão & Araújo e Sá, 2010a: 44)	178
<b>Quadro 19.</b> Síntese da caracterização: forças (a partir de Alarcão & Araújo e Sá, 2010a: 47-8)	181
<b>Quadro 20.</b> Síntese da caracterização: fragilidades (a partir de Alarcão & Araújo e Sá, 2010a: 48)	182
<b>Quadro 21.</b> Linhas estratégicas para a definição de políticas de investigação e de formação em DL (Alarcão & Araújo e Sá, 2010b)	185
<b>Quadro 22.</b> Proposta de investigações a apresentar no bloco: características e distribuição nas sessões	192
<b>Quadro 23.</b> Instrumentos de recolha de dados do projecto: situações escolares	201
<b>Quadro 24.</b> Abordagens metodológicas e categorias de análise (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007: 32)	202
<b>Quadro 25.</b> Imagens das línguas em contextos escolares: síntese dos resultados (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007: 45)	205
<b>Quadro 26.</b> A sessão Galapro no tempo da formação	231
<b>Quadro 27.</b> Galapro – Percurso de formação	241
<b>Quadro 28.</b> Galapro – Dossier de Formação	245
<b>Quadro 29.</b> Características das sessões Galapro já concluídas	249
<b>Quadro 30.</b> Características dos GT em que participaram as mestrandas	256
<b>Quadro 31.</b> Sistematização das actividades realizadas ao longo do semestre, na sua relação com os blocos de formação	259
<b>Quadro 32.</b> Operacionalização dos princípios estratégicos de formação: exemplificação	267

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> Alunos inscritos e diplomados em pós-graduação no DE (últimos 3 anos) (fonte: Reitoria, Março 2011)	30
<b>Tabela 2.</b> Comparação do número de alunos inscritos em Pós-graduação na UA e no DE (2010/2011) (fonte: Indicadores, Março 2011)	31
<b>Tabela 3.</b> Rácio <i>vs.</i> Tempo médio para conclusão de doutoramento. Conclusões 2007 e 2008 (fonte: SGT, Dezembro 2008)	32
<b>Tabela 4.</b> Produção científica do CIDTFF 2007-2010 (Fonte: secretariado CIDTFF, Março 2011)	38
<b>Tabela 5.</b> Número de bolseiros do CIDTFF financiados pela FCT (Fonte: secretariado CIDTFF, Março 2011)	38
<b>Tabela 6.</b> Mestrado em Didáctica – área de especialização em Línguas para Professores do 3.º CEB/Secundário: respostas dos alunos aos questionários de avaliação (edição 2009/2010)	70
<b>Tabela 7.</b> Dissertações e Teses, por universidade	165
<b>Tabela 8.</b> Resultados do Inquérito Pedagógico aos estudantes. Relatório sobre a UC DDCLE	292

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Princípios estratégicos da formação (a partir de Araújo e Sá, 2003: 85)	101
<b>Figura 2.</b> Blocos de formação: sinergias	110
<b>Figura 3.</b> Os blocos de formação no tempo	111
<b>Figura 4.</b> Dimensões da DL: uma evolução (Alarcão <i>et al.</i> , 2010)	124
<b>Figura 5.</b> Plurilinguismo e escola (Simon, 2005: 142)	140
<b>Figura 6.</b> Modelo de descrição e análise da CP (Andrade & Araújo e Sá <i>et al.</i> , 2003)	145
<b>Figura 7.</b> Representação do campo Educação em Línguas (Castro & Alarcão, 2006)	161
<b>Figura 8.</b> Excerto de perfil linguístico de uma mestranda do GI Aveiro (Sessão 1)	252
<b>Figura 9.</b> Excerto de perfil profissional de uma mestranda do GI Aveiro (Sessão 1)	253



# Introdução

“Por trás do que está concluído transparece,  
com excepcional evidência,  
o que está em evolução e em preparação.”  
(Bakhtine, 1992: 237)

O presente relatório foi elaborado tendo em vista a realização de Provas de Agregação no Ramo de Didáctica e Tecnologia Educativa, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 239/2007, de 19 de Junho, nomeadamente do Artigo 5.º, alínea b), que refere a “apresentação, apreciação e discussão de um relatório sobre uma unidade curricular, grupo de unidades curriculares, ou ciclo de estudos, no âmbito do ramo de conhecimento ou especialidade em que são prestadas as provas”. Elege-se a unidade curricular *Didáctica e Desenvolvimento Curricular das Línguas Estrangeiras* (DDCLE) do Mestrado em Didáctica (MD), Área de Especialização em Línguas – Ramo para professores do 3.º CEB/Secundário (MD-L/3.ºCEB e Sec.), curso da actual responsabilidade do Departamento de Educação (DE) da Universidade de Aveiro (UA) (ver Despacho de publicação da estrutura curricular e do plano de estudos em Anexo 1).

O conteúdo do texto tem por referente próximo a leccionação da disciplina no 2.º semestre do ano lectivo de 2009/2010, no âmbito da 1.ª edição do curso de Mestrado, mas não se esgota nela, antes se insere numa história mais longa que a certa altura interceptou esta formação e que coincide com a minha própria história profissional, nomeadamente na UA, e com o modo como a percepciono e projecto. Tem pois este relatório uma base descritiva factual, que cristaliza um momento preciso de operacionalização da disciplina, sobre a qual assenta uma teia mais complexa e densa que se situa no fluir do tempo, também do meu tempo. Assim, pretendo dar-lhe uma dupla função, que frequentemente aparecerá como indissociável ao longo do texto: por um lado, narrar uma história concreta e acontecida, no modo como dela me posso aperceber, enquanto uma das suas personagens (e autora); por outro lado, inseri-la numa história mais alargada que a sustenta e que vai para além dela, explicitando os elementos narrativos, acrescentando-lhe outros e ensaiando novas modalidades de contar capazes de a conduzir num sentido outro, que será sempre o da qualidade dos processos de formação avançada de professores de línguas estrangeiras, numa perspectiva de transformação e tendo em vista uma educação melhor.

Compreende-se portanto que a elaboração deste relatório não se confina numa intencionalidade descritivo-analítica. Enquanto discurso sobre o objecto, a disciplina de DDCE, ou melhor, sobre a sua *praxis*, entendida no sentido de Van Manen como “thoughtful action: action full of thought and thought full of action” (1990: 128), o relatório diferencia-se dele, permitindo a sua abordagem segundo outros pontos de vista, capazes de definir lugares possíveis de reconfiguração da disciplina. Neste “regard épistémologique” (Macaire, Narcy-Combres & Portine, 2010: 14) que interroga os fundamentos daquilo em que acredito e daquilo que faço, o acto de escrever, *aqui e agora*, sobre uma experiência própria de docência constitui uma oportunidade que pode ser reinvestida na acção pedagógica, na medida em que cria condições que permitem aprofundá-la e redesenhá-la, a partir da sua interrogação distanciada. Isto porque, “onde não há texto não há objecto de estudo e de pensamento. O texto, como dado primário, lugar de encontro, desencontro, é dialógico: nele é impossível eliminar ou neutralizar a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele” (Edwige Zaccur, cit. in Geraldi, 2004b: 603).

São fundamentalmente dois os motivos que fazem com que a disciplina que agora se relata não coincida totalmente com a leccionada: desencontros entre o tempo da formação (leccionação da disciplina) e o tempo da investigação que a acompanha (desenvolvimento e avaliação de uma plataforma de formação cuja frequência agora se propõe); intencionalidade projectiva do relatório.

No que toca ao primeiro aspecto, inclui-se um bloco curricular, no âmbito da formação *para e pela* intercompreensão da plataforma Galapro<sup>1</sup>, que não foi ensaiado na primeira edição desta disciplina devido à gestão dos prazos de execução do projecto europeu que suportou este produto, os quais ditaram a realização desta formação, ainda em versão experimental, no primeiro semestre do ano lectivo em questão (entre 2 de Novembro de 2009 e 7 de Janeiro de 2010)<sup>2</sup>. Na qualidade de investigadora responsável do projecto e de coordenadora da sessão,

---

<sup>1</sup> Galapro foi um projecto LLP (135470 – LLP – 1 – 2007 – 1 – PT – KA2 – KA2MP) que coordenei, financiado pela Comissão Europeia e desenvolvido entre 1 de Janeiro 2008 e 30 de Abril de 2010. Para além da Universidade de Aveiro, as restantes instituições parceiras foram: Université Stendhal-Grenoble 3 (FR); Université de Lyon 2 (FR); Universidad Complutense de Madrid (ES); Universitat Autònoma de Barcelona (ES); Université de Mons-Hainault (BE); Università Degli Studi di Cassino (IT); Université A.I. Cuza - Iași (RO). Mais informações disponíveis em [www.galapro.eu](http://www.galapro.eu).

<sup>2</sup> Esta sessão foi realizada no âmbito da disciplina *Pluralidade Linguística e Educação*, que integra o 1.º semestre do plano curricular deste Mestrado, dentro da mesma área científica (Didáctica e Tecnologia Educativa), sob a responsabilidade da colega Ana Isabel Andrade, uma das docentes da UC, com quem concebi a estratégia de inserção

acompanhei de perto o desenvolvimento da formação, muito especialmente no que diz respeito ao grupo de mestrandos da UA que a frequentaram, pelo que mobilizo neste relatório elementos concretos que sustentam a presente proposta de integração curricular.

Numa segunda ordem de razões, assumindo o potencial transformador de um texto desta natureza e do processo de auto-supervisão que acompanha as suas condições de produção, quis intencionalmente utilizar este relatório para reconfigurar a minha prática pedagógica no âmbito desta disciplina, de modo mais sustentado na análise crítica da experiência inicial vivida, pelo que incluí elementos novos que não foram propostos aquando da sua primeira edição. Tendo ainda em conta que a disciplina funcionou num novo contexto formativo (tratou-se da primeira edição de um mestrado académico concebido no quadro do Processo de Bolonha), penso que esta oportunidade de sobre ela lançar agora um olhar crítico, fora do tempo da formação, não deve ser desperdiçada, até porque continuarei previsivelmente a ser a regente única em próximas edições<sup>3</sup>.

De notar contudo que, não obstante o contexto de formação ser novo, nesta proposta não faço abstracção da história da disciplina (com esta ou outras designações) na UA, na qual participei sempre como autora, na qualidade de (co-)regente em edições anteriores, no quadro de outros mestrados e Cursos de Formação Especializada, nomeadamente:

<i>Ano Lectivo</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Curso</i>
1998/1999	Metodologia de Ensino da Especialidade	M. Supervisão M. Didáctica de Línguas
1999/2000	Metodologia de Ensino da Especialidade Gestão Curricular da Especialidade	M. Supervisão M. Gestão Curricular
2000/2001	Metodologia de Ensino da Especialidade	M. Didáctica de Línguas
2001/2002	Metodologia de Ensino da Especialidade	M. Supervisão
2002/2003	Metodologia de Ensino da Especialidade	M. + CFE Didáctica de Línguas
2005/2006	Gestão Curricular da Especialidade	M. Gestão Curricular

---

curricular, tendo apoiado em vários momentos, presencial e virtualmente, a sua concretização. Note-se que a flexibilidade do cenário da formação Galapro, conforme à frente se explicitará, permite a adaptação da formação a diferentes propósitos de inserção curricular.

<sup>3</sup> A regente da disciplina na 2ª edição do curso (2010-2011) foi Ana Isabel Andrade, por me encontrar de licença sabática, que baseou a sua proposta curricular no programa da 1.ª edição.

2007/2008	Metodologia do Ensino da Especialidade	M. Supervisão
2009/2010	Didáctica e Desenvolvimento Curricular das Línguas Estrangeiras	M. Didáctica

A análise crítica destas experiências de leccionação, sustentada nas avaliações escritas dos estudantes, na observação das suas reacções perante as propostas programáticas, nos trabalhos que realizaram e ainda no acompanhamento de alguns percursos profissionais após o Mestrado (por exemplo, no âmbito de projectos de colaboração e parceria universidade-escola ou mesmo de doutoramento), constituem-se aqui em importante factor de dinâmica curricular. Refira-se ainda que, na senda do projecto EURECA/DL<sup>4</sup>, existe no meu departamento, na área de Didáctica de Línguas (DL), um ambiente investigativo consolidado em torno da formação, pelo que a minha relação com esta disciplina não se desliga dos estudos que, com outros colegas, tenho realizado sobre as nossas práticas pedagógicas<sup>5</sup> e que configuram igualmente um importante contributo neste relatório.

#### *Razões para a escolha da disciplina*

São várias e de natureza distinta, embora inter-actuante, as razões que me levaram a optar por esta disciplina, no âmbito das presentes provas, parecendo-me importante clarificá-las, por não se dissociarem das suas configurações curriculares.

Antes de mais, e assumindo plenamente esta narrativa como a minha narrativa profissional possível neste momento, escolhi esta disciplina porque ela incide sobre o domínio disciplinar no qual tenho vindo a trilhar, nas suas múltiplas veredas, o meu percurso académico: a Didáctica das Línguas Estrangeiras (DLE). Este percurso, importa sublinhá-lo, não se dissocia do do grupo de Didáctica de Línguas (DL) em que me integro, constituído na segunda metade dos anos 80, era eu uma jovem assistente estagiária, em torno de Isabel Alarcão, que o marcou com a sua perspectiva de uma didáctica dialógica e interventiva, integrada e integrativa,

---

<sup>4</sup> EURECA/DL (*Ensino Universitário Reflexivo Chave para a Autonomia/Didáctica das Línguas*) foi um projecto coordenado por Isabel Alarcão que se desenvolveu entre 1992 e 1998 e no qual participaram todos os docentes desta área (didáctica da língua materna, estrangeiras e clássicas) do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Para mais informações, ver Alarcão, Alegre, Andrade, Araújo e Sá, Junqueiro e Moreira (1994).

<sup>5</sup> Ver, por exemplo: Alarcão (2005); Andrade e Araújo e Sá (1991, 1999, 2005, 2008); Andrade, Araújo e Sá, Canha e Pinho (2003); Costa, Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Canha, Martins, Duarte e Pereira (2005).

epistemologicamente comum às várias línguas, organizada em torno de três dimensões (investigativa, profissional e curricular) (Alarcão, 1994), posteriormente reconfiguradas em estudos nos quais já participei (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos, 2009b). O LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras), estrutura do Centro Integrado de Formação de Formadores (CIDTFF) que fundei bastante mais tarde (em 1999) com a colega Ana Isabel Andrade e que se configura, na linha desta perspectiva didáctica, como um espaço de produção e difusão do conhecimento didáctico que actua na interface entre investigação/formação/intervenção/difusão (Andrade, Araújo e Sá, Pinho, Bastos & Gomes, em publicação), é uma baliza igualmente importante neste percurso e não pode deixar de ser aqui referido, enquanto meu espaço mais próximo de desenvolvimento e realização profissional, onde procuro que “aconteça” aquilo em que acredito enquanto didacta das LE.

Este contexto de trabalho em DL, constituído como ambiente de actuação, mas também (e para aqui fundamentalmente) de reflexão indagadora crítica de índole meta-didáctica e introspectiva, capaz de estimular o desenvolvimento dos seus actores na sua actividade em didáctica, tem vindo a permitir o crescimento de uma escola forte, com uma identidade singular a nível nacional, que lhe confere potencialidades apreciáveis em termos de formação de professores, conforme à frente procurarei explicitar. É no quadro desta escola que a minha história em DL pode ser narrada em torno de uma polifonia construída a três vozes, aquelas que, no *continuum* do referido estudo de Alarcão (1994), identificámos como próprias do discurso didáctico. Sobressaindo neste relatório, uma *voz curricular ou formativa*, composta por uma larga experiência, sozinha ou acompanhada (por colegas do meu grupo, mas também de outras instituições, países e línguas), de leccionação de disciplinas no campo da Didáctica, em vários níveis de formação (inicial, contínua, pós-graduada, em cursos de especialização, de mestrado e de doutoramento), contextos (nacionais e internacionais, mais ou menos formais e sistemáticos, creditados ou não) e modalidades (presencial, em *blended-learning* ou a distância, em cursos de natureza, duração e extensão muito variáveis) e para públicos heterogéneos (futuros professores, professores com experiência ou outro tipo de educadores, de diferentes línguas e culturas, europeias e não europeias, e com diferentes estatutos e funções, sociais e individuais, a actuar em contextos muito diferenciados, mas também investigadores, formadores, supervisores, ...). Esta experiência, pela sua real diversidade e por decorrer no âmbito da cultura de trabalho do grupo em que me insiro, que a questiona e potencia (ver acima), tem vindo a contribuir muito significativamente para construir a minha perspectiva de formação, nomeadamente em DLE e dirigida a professores, no que diz respeito a pressupostos, princípios, finalidades, conteúdos e modalidades.



Se esta *voz curricular* é aquela que sobressai num pensamento próprio sobre a formação em Didáctica, ela não se dissocia da *voz investigativa*. Refiro-me não apenas à investigação sobre a formação, já mencionada, mas à implicação no próprio processo investigativo em si (objectos, metodologias, autores, modalidades de comunicação dos conhecimentos construídos) e à reflexão de índole epistemológica que ele pode desencadear (o quê, porquê, como e para quê investigar em Didáctica? O que fazer com o saber construído? Qual a sua legitimidade e validade?), nas suas incidências sobre a formação de professores. Dito de um modo mais explícito, as propostas de formação que aqui se apresentam (as abordagens, os conteúdos, as estratégias, os dispositivos, a avaliação, ...) não são independentes das respostas que vamos dando, colectivamente, a estas questões, também em diálogo com os sujeitos em formação, convidados a reflectir sobre o valor social do saber didáctico e sobre estratégias para uma maior aproximação entre a didáctica formativa (e profissional) e a didáctica investigativa (como ilustração deste convite, ver Carrington, Sacadura, Oliveira & Santos, 2010). É neste âmbito, aliás, que uma voz mais recente tem vindo a afirmar-se no seio do grupo, a *voz política* (Alarcão *et al.*, 2009b), consubstanciada na intencionalidade assumida (embora com recursos e segundo modalidades ainda não claramente identificados) de reforçar o poder de intervenção da acção (e do conhecimento) didáctica, nomeadamente nas mãos daqueles que, quotidianamente, constroem a educação em línguas: os professores (como exemplo recente desta voz, ver Alarcão & Araújo e Sá, 2010b).

Retomando a *voz investigativa*, penso poder afirmar que o grupo em DL em que me insiro tem vindo a construir uma posição sólida em investigação, definindo objectos de estudo próprios (em torno dos conceitos de plurilinguismo, intercompreensão, interculturalidade), tomando determinadas opções metodológicas (de natureza qualitativa, com ênfase nos estudos de caso, etnográficos, (auto)biográficos e na investigação-acção), implicando-se em redes de trabalho diversificadas (em termos dos perfis profissionais dos sujeitos, das línguas de trabalho, das afiliações epistemológicas,...), e buscando meios e canais variados de comunicação dos resultados (desde os mais académicos, como revistas com peritagem científica, livros, congressos, aos de circulação mais generalizada, como jornais, o *facebook* ou o *youtube*, passando por canais dirigidos especificamente aos professores, como Encontros, Seminários, ou os *Cadernos do LALE*), visando diferentes públicos (pares, professores, educadores, associações profissionais, alunos, grande público) e com diferentes finalidades. Esta posição, configurada a partir do entendimento de didáctica que comecei por explicitar, é mais um lugar de conforto, quando elejo como objecto de reflexão a disciplina de DDCLÉ do curso de MD-L, que se traduzirá concretamente na proposta curricular.

Mas as razões para a escolha desta disciplina não são apenas de ordem biográfica, pessoal e do meu grupo de trabalho. Prendem-se ainda com a convicção do valor efectivo dos contextos de formação avançada – aqui, a nível de mestrado académico – para o desenvolvimento profissional dos professores e, em particular, com a importância da formação em Didáctica específica, tal como tem vindo a ser evidenciado em vários estudos, nomeadamente realizados no meu departamento e sobre este tipo de mestrados (entre outros, Alarcão, Araújo e Sá, Canha & Costa, 2003; Araújo e Sá, Costa, Canha & Alarcão, 2002; Costa *et al.*, 2005; Pombo & Costa, 2009a e b). Estes estudos, que identificam potencialidades nestes cursos quanto ao seu impacto nas práticas educativas dos professores-mestres, ao mesmo tempo que põem em destaque e discutem, numa perspectiva de melhoria, um certo número de constrangimentos ligados ao seu desenho e abordagens pedagógicas, permitem sustentar na investigação as propostas que aqui apresento para esta disciplina.

Uma última razão que não posso deixar de referir para a escolha desta disciplina está ligada com os tempos de mudança e reconfiguração que actualmente nela se vivem (Bronckart, 2008, refere-se a um “modernismo didáctico” do qual se poderá esperar uma verdadeira renovação do campo), em torno de uma “ideologia do plurilinguismo” que realça o valor educativo das línguas, e com os desafios que tal “ideologia” lança aos sistemas de educação e formação, nomeadamente em termos de abordagens transversais, complexas e integradas, tais como aquelas que defendemos no nosso grupo. Muito marcada pelos diálogos entre discursos de investigação, de formação e políticos, nunca como agora a DLE viveu momentos de debate tão intenso e que tão fortemente nos dão um sentimento de possibilidade: possibilidade de fazer de outro modo e de conseguir intervir, a partir das línguas da escola, sobre os espaços de vida das pessoas e das sociedades. Traduzir estes desafios num discurso de formação em DL é também aqui um dos meus propósitos.

### *Estrutura*

A forma como este texto se estrutura não é independente do modo como dele me apropriei enquanto modalidade discursiva e da intenção com que o fiz, atrás referidos. Retomando, este relatório assume uma dupla natureza, sendo simultaneamente um espaço de afastamento crítico-reflexivo face a um objecto (a disciplina de DDCL na sua *praxis*), com a intenção de o (re)configurar, e um espaço dialógico do actor que concebeu esse objecto consigo próprio (e com outros que venha a convocar, muito em particular a instituição e os estudantes), visando explicitar essas condições de (re)configuração. Na duplicidade, itinerância, instabilidade mas

também convergência destes lugares discursivos, o relatório encontra condições para ser vivido enquanto local de incompletude de ambos, objecto e actor, logo, de construção de novos significados e ancoragens de onde a disciplina possa ser olhada segundo outras perspectivas, capazes de reforçarem as suas potencialidades formativas.

Assim, estruturei o relatório em duas partes. Na primeira, contextualizo a disciplina em três espaços que considero fundamentais para a concepção da sua matriz curricular, progressivamente focalizados sobre o objecto: *institucional*, posicionando-a na história de um contexto e no seio das suas orientações estratégicas no que diz respeito à formação pós-graduada de professores, o DE da UA; *curricular*, inserindo-a numa formação específica para cujo projecto procura contribuir; *pedagógico e científico*, fazendo emergir os pressupostos e princípios que configuram o lugar de onde se construiu o seu desenho curricular.

Este desenho é descrito, comentado e avaliado na segunda parte do relatório, ao mesmo tempo que aí conto, de modo necessariamente incompleto, uma experiência particular de formação, acrescentada de novas tonalidades, em torno dos seguintes elementos: finalidades, blocos de formação e sua estratégia de desenvolvimento curricular, metodologias de formação, bibliografia mobilizada e avaliação (das aprendizagens e da disciplina).

Nos Anexos apresento, para além dos documentos de criação do curso em que se integra a disciplina, alguns textos, com diferentes funções (e autores), que foram fazendo parte dela (ou que poderão vir a fazer, a partir de outros), como forma de aproximar o leitor de uma história simultaneamente real e projectada de que se pretende aqui dar conta.

## **Parte I. Contextualização da disciplina**



## Enquadramento institucional

A disciplina que constitui o objecto do presente relatório integra o elenco curricular do Mestrado em Didáctica da UA, cuja criação foi da responsabilidade do extinto Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (DDTE), actual DE<sup>6</sup>.

Este contexto institucional específico de emergência da disciplina, nas suas dinâmicas históricas, constitui o seu elemento primeiro de definição, ou o determinante mais lato da sua matriz epistemológica, e, como tal, impõe-se a sua caracterização neste momento inicial.

---

<sup>6</sup> Para compreender alguma oscilação nas referências às unidades orgânicas responsáveis por este curso, impõe-se uma breve nota histórica sobre a organização da área de educação na UA.

De 1976 a 1987, havia na UA apenas um departamento na área da Educação (o Departamento de Ciências da Educação). Em 1987, a reorganização da área traduziu-se na criação de duas secções autónomas, posteriormente (1996) departamentos: Didáctica e Tecnologia Educativa (DDTE) e Ciências Fundamentais da Educação, de seguida Departamento de Ciências da Educação (DCE) (cf. Amorim, 2001: 102; ver a leitura epistemológica desta reorganização em Alarcão, Costa & Araújo e Sá, 1999).

Estes dois departamentos deram recentemente lugar a um único, o Departamento de Educação (DE), tal como consignado no Anexo II dos Estatutos da Universidade de Aveiro, publicados no *Diário da República*, 2.<sup>a</sup> série — N.º 93 — 14 de Maio de 2009. Na “Proposta de reorganização da área de Educação na Universidade de Aveiro” (aprovada pelas Assembleias de Representantes dos DDTE e DCE em 26 de Março de 2008), esta reorganização orgânica é fundamentada em duas ordens de razões: uma de nível macro-sistémico (e de natureza epistemológica), que remete para uma nova matriz conceptual dos saberes em educação; e outra, de nível meso-sistémico (e de natureza conjuntural e organizacional), relacionada, entre outros aspectos, com o processo de Bolonha, implicações institucionais e jurídicas da publicação do RJES e relatórios de avaliação interna e externa.

Aquando da proposta de criação deste curso, esta fusão não estava ainda concretizada, pelo que o Mestrado, registado na DGES sob o N.º R/B-Cr-5/2009 e com o seu Plano de Estudos e Estrutura Curricular publicados pelo Despacho n.º 9780/2010 no *Diário da República*, 2.<sup>a</sup> série — N.º 111 — 9 de Junho de 2010, figura ainda como da responsabilidade do DDTE. De igual modo, e por motivos que se prendem com o processo de plena operacionalização destes Estatutos ao nível do funcionamento das unidades orgânicas (nomeadamente a construção dos instrumentos reguladores essenciais e a consolidação dos novos órgãos), processo este que só em 2011, com a eleição do novo Director (pelo Despacho n.º 6 –REIT/2006, de 3 de Fevereiro), pode ser considerado amplamente concluído, foi ainda no âmbito do DDTE que se organizou e funcionou a sua primeira edição, à qual se reporta o presente relatório. Por estas razões, cabe aqui amplamente a menção a este recém-extinto departamento.

Contudo, tendo em conta que, aquando da redacção do presente relatório, o DE se encontrava em pleno funcionamento e que este texto assume uma natureza prospectiva, apoiando-se no contexto actual e visando a sua dinâmica, procurei ter em conta, no rápido esboço da formação pós-graduada em educação na UA que se segue, e sempre que possível, ambos os departamentos. Faço, porém, notar que esta intenção não foi de fácil gestão prática, devido ao facto de nos encontrarmos, aquando da redacção desta parte do texto, em período de plena transição (também da própria Universidade), verificando-se frequentemente a circulação de informação ambígua, desactualizada, contraditória ou mesmo incorrecta. Tal facto exige aqui a menção permanente das fontes e datas dos dados apresentados e o seu cruzamento.

Pretende-se, pois, neste item, enquadrar a disciplina de Didáctica e Desenvolvimento Curricular das Línguas Estrangeiras (DDCLE) no âmbito dos pressupostos, condições e vectores de orientação estratégica da UA, construídos no tempo da instituição, com incidência no seu DDTE, posteriormente DE, no que diz respeito à formação pós-graduada de profissionais de educação, com incidência nos cursos de mestrado, em particular no âmbito da educação linguística, e às circunstâncias legais que a regulam.

A Universidade de Aveiro faz parte do grupo de instituições portuguesas criadas no início da década de setenta (através do Decreto Lei n.º 402/73 de 11 de Agosto), no quadro da reforma e expansão do Ensino Superior que rompeu com a centralização deste nível de educação em Lisboa, Porto e Coimbra. Reflectindo, desde a sua concepção, um conceito inovador de Universidade, que passa por uma visão de si mesma na integração da sua missão de ensino, de investigação e de ligação à sociedade, e valorizando a noção de utilidade (e relevância) do ensino superior, a vontade da instituição se articular com a comunidade e de se constituir, nela e com ela, em elemento de dinamização cultural, social, científica e tecnológica, é notória desde os seus documentos fundadores (ver, por exemplo, *Plano de Desenvolvimento de Funções* apresentado em 1974 pela Comissão Instaladora da Universidade de Aveiro, referido em Amorim, 2001: 83). Esta visão permanece presente nos actuais documentos estruturantes da UA, onde a parceria com a sociedade, com a intenção de fomentar o seu desenvolvimento, é apresentada como um dos eixos da missão da instituição<sup>7</sup>. Investigação, ensino e cooperação constituem-se, deste modo, nas três funções estratégicas da UA, entendidas de modo holístico e articulado.

A jovem instituição teve, desde o início, a formação de professores como uma das suas áreas de intervenção prioritária (ver estudo de Alarcão, Costa & Araújo e Sá, 1999), numa aposta em várias frentes que não foi descontinuada e que não é certamente alheia ao actual reconhecimento da qualidade da área da educação na UA, conforme se salienta no documento “Candidatura a Reitor da Universidade de Aveiro – Programa de Acção 2010-2014”: “hoje, telecomunicações, materiais, ambiente e educação são reconhecidos como áreas de excelência, confirmando as escolhas estratégicas da Universidade” (p. 10). Com efeito, tendo a sua criação ocorrido

---

<sup>7</sup> Exemplificando, o actual Reitor refere, no documento “Candidatura a Reitor da Universidade de Aveiro – Programa de Acção 2010-2014”, a sua intenção de “colocar a UA no topo das universidades portuguesas no que respeita à cooperação com o exterior e enquanto catalisador do desenvolvimento regional e da inovação” (p. 3).

concomitantemente com a rápida expansão do sistema educativo português no pós 25 de Abril, desde logo quis a UA participar no processo de qualificação dos jovens professores, em várias áreas disciplinares. É assim que dos cinco primeiros cursos propostos e homologados em Outubro de 1975, quatro eram na área da formação de professores (em Línguas, Matemática e Ciências da Natureza) (Amorim, 2001: 93). De igual modo, uma das quatro áreas definidas na *Proposta de Actividades* para 1976 era a de formação de professores<sup>8</sup> (*idem*: 99). Simultaneamente, a Universidade apostou na qualificação do seu corpo docente, criando o núcleo das actuais unidades orgânicas nesta área, de ensino e investigação (o DE) e de investigação (o CIDTFF - Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores<sup>9</sup>).

A traduzir este investimento na relação com o sistema educativo, nomeadamente no que diz respeito à promoção da qualidade do seu corpo docente, está o facto da UA ter aderido, ainda no ano lectivo de 1977/1978, à proposta, pelo governo e com a cooperação do Banco Mundial, de um projecto piloto: a criação do primeiro Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP) do país (Decreto-Lei n.º 432/78), organismo interdisciplinar de natureza transversal, idealizado como

*“uma instituição piloto, onde se promoverá pela primeira vez em Portugal numa mesma escola a formação inicial de professores para a educação pré-escolar, ensinos básico e secundário, se prepararão professores para as áreas vocacionais, se prestará apoio pedagógico aos docentes dos vários níveis de ensino (incluindo o ensino superior), se ministrarão cursos em Ciências da Educação e se desenvolverão programas de investigação” (Introdução ao Decreto-Lei, cit. in Pedrosa de Jesus, 2003: 7).*

Esta iniciativa deu um forte impulso ao desenvolvimento da área da educação, abrindo vias para o ensaio de novos modelos de formação de professores assentes em princípios de profissionalização e integração (Pedrosa de Jesus, 2003).

A história deste Centro<sup>10</sup>, solidamente sustentada na matriz organizacional flexível da UA (em departamentos), matriz que permanece ainda hoje, explica em parte o diálogo interdisciplinar,

---

<sup>8</sup> As restantes áreas eram tecnologias, ambiente e ciências sociais e humanas.

<sup>9</sup> Refira-se que, até Dezembro de 2010, a UA contava com outro centro de investigação na área da Educação, o CIECC (Centro de Investigação em Educação e Ciências do Comportamento), entretanto extinto.

<sup>10</sup> O CIFOP da UA foi extinto na sequência da publicação dos actuais Estatutos da instituição (*Diário da República*, 2.ª série — N.º 93 — 14 de Maio de 2009).



transversal a várias formações e ciclos que é, do meu ponto de vista, uma das características mais interessantes da formação de professores que se faz nesta instituição<sup>11</sup>. Está seguramente esta história também ligada a uma outra especificidade qualificadora desta formação, fortemente enraizada no DE: o seu investimento numa cultura de colaboração entre universidade e escolas, sustentadora e impulsionadora de actividades articuladas de formação, investigação e desenvolvimento<sup>12</sup>.

É num ambiente académico aberto à inovação e ao diálogo e investindo na relação entre investigação, formação e práticas educativas e sócio-culturais, num quadro ainda de grande expansão e qualificação dos seus recursos físicos e humanos e tendo em consideração um contexto de reformulação orgânica e elevadas expectativas relativamente ao crescimento do número de alunos, verificando-se já a consolidação da formação graduada, que se compreende a aposta da UA na *formação pós-graduada de professores*, enquadrada numa estratégia mais global de criação de uma verdadeira “escola de pós-graduação” (Reitoria/UA, 2001<sup>13</sup>). Esta aposta, com início ainda débil na década de 80, encontra a sua grande expansão na de 90, consolidando-se nos anos 2000, conforme dá conta o gráfico seguinte<sup>14</sup>. Refira-se que, de acordo com os últimos dados disponíveis aquando da elaboração deste relatório (ano lectivo

---

<sup>11</sup> Como indicador deste diálogo, refira-se, por exemplo, a iniciativa do CIFOP, em colaboração com todos os departamentos envolvidos na formação de educadores e professores, de realizar anualmente a Semana da Prática Pedagógica, a qual juntava, num mesmo espaço e tempo, exposições, debates, conferências, mesas-redondas, encontros de alunos da formação inicial e pós-graduada, entre si e uns com os outros, e de formadores (universitários, orientadores e cooperantes), de todas as licenciaturas em ensino e ainda da Licenciatura em Educação de Infância da UA. Com a primeira edição em 1999, esta Semana continua a realizar-se, agora sob a responsabilidade do DE e noutros formatos mais restritos, em grande parte determinados pela reestruturação da formação de professores no âmbito do processo de Bolonha e pela decisão institucional, tomada em meados da década de 2000, de limitar fortemente as áreas em que esta formação se realiza, na sequência dos problemas de empregabilidade entretanto verificados.

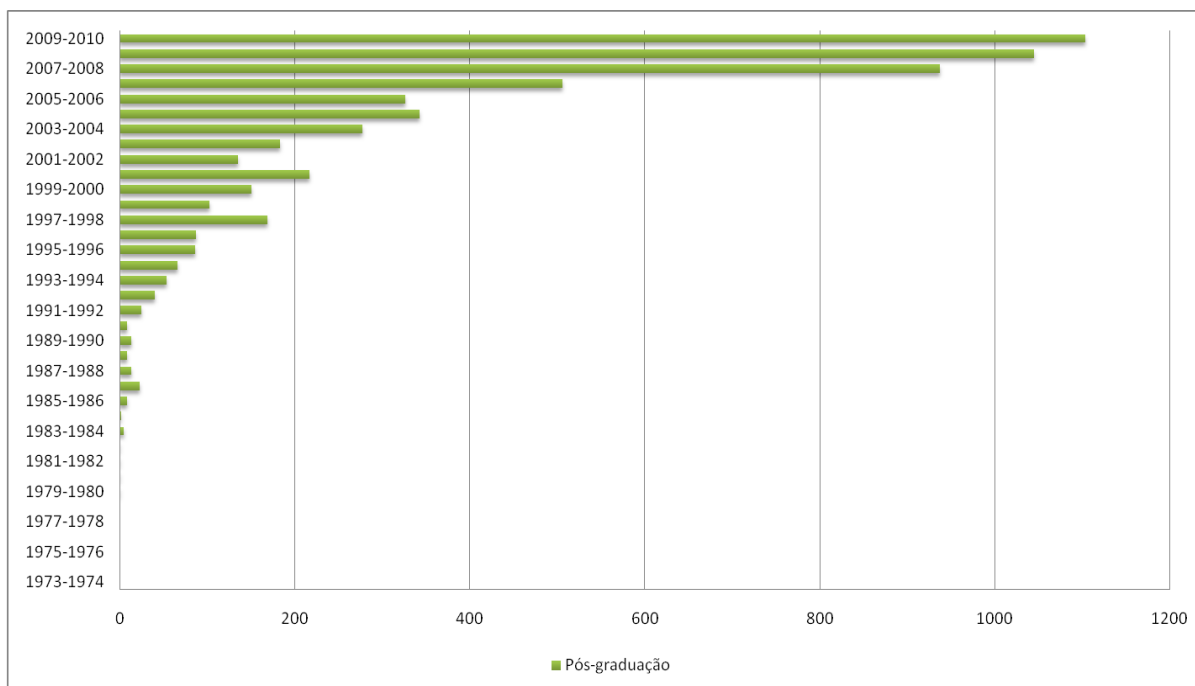
<sup>12</sup> A este propósito, e novamente a título exemplificativo, pode ser referido o Protocolo de Colaboração celebrado pela primeira vez em 2001 entre a UA e escolas da região de Aveiro, iniciativa igualmente proposta pelo CIFOP. Neste texto, as instituições assumem-se como “dinamizadoras da qualidade educacional, com vista à promoção do desenvolvimento humano e do sucesso educativo” (Protocolo de Colaboração, 2001), procurando instituir condições que lhes permitam desenvolver-se conjuntamente como “centros de formação/investigação vocacionados para a formação inicial e contínua de professores, bem como para a produção e difusão de conhecimento educacional” (*idem*: Art. 1.º) e ainda como “pólos dinamizadores de actividade cultural, no âmbito das comunidades em que se inserem” (*idem*: Art. 5º).

<sup>13</sup> Refira-se que a UA integra, desde o início, o *Council for Doctoral Education* da *EUA* (*European University Association*).

<sup>14</sup> Tenha-se em atenção que a reestruturação do Ensino Superior no âmbito do Processo de Bolonha tem uma incidência incontornável sobre estes números. Assim, entre os anos 2006/7 e 2008/9, aquando da generalização dos cursos de Bolonha, há uma quebra de comparabilidade dos dados.

2010/2011), se encontravam inscritos em pós-graduação na UA 5057 alunos (mestrados, doutoramentos e outros cursos não conferentes de grau), correspondendo a 37.54% do número total de alunos (Fonte: Indicadores, Março de 2011), numa relação que tem crescido consideravelmente nos últimos anos.

**GRÁFICO 1. EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DIPLOMADOS EM PÓS-GRADUAÇÃO NA UA (FONTE: INDICADORES, MARÇO 2011)**



Ao longo deste percurso, a UA foi diversificando a dinâmica da sua oferta em termos da variedade dos cursos, sua tipologia e áreas de incidência<sup>15</sup>, numa leitura que pretendia atenta da evolução da sociedade e se traduzia na vontade de dar respostas ágeis, diversificadas, flexíveis e de qualidade a necessidades emergentes. É assim que se justifica, a certo momento, a criação do Instituto de Formação Pós-Graduada (IFPG) (Despacho n.º 17/R/00), no âmbito do então Modelo de Organização, Governo e Gestão da UA em implementação, enquanto organismo intermédio entre a Reitoria e os Departamentos, forma institucionalmente encontrada de dar resposta à complexidade crescente deste nível de formação na instituição (Costa, Alarcão & Frade, 2001). Este Órgão, cuja finalidade era contribuir para melhorar a articulação entre o nível

<sup>15</sup> No ano lectivo 2010/2011 estavam criados 189 cursos de pós-graduação, assim distribuídos: 31 cursos de Doutoramento; 39 Programas Doutorais – 3.º ciclo; 3 Cursos de Especialização; 13 Cursos de Formação Avançada; 20 Cursos de Formação Especializada; 77 Cursos de Mestrado; 6 Mestrados Integrados. Estes 189 cursos distribuem-se por 42 áreas CNAEF (Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação, aprovadas pela Portaria n.º 256/2005 de 16 de Março) (fonte: Indicadores, a 10 de Março de 2011).

de definição de estratégias e a gestão quotidiana, promover a integração transversal das áreas de intervenção da UA e garantir a qualidade da formação pós-graduada (Reitoria, 2001: 30), tinha como competência primordial “promover a expansão qualitativa e diversificada da formação pós-graduada, detectando e disseminando experiências bem sucedidas, oportunidades actuais e necessidades futuras” (Regulamento do Instituto de Formação Pós-Graduada, Artigo 3.º).

Mais recentemente, tendo em conta a reconfiguração do ensino superior e a tónica colocada no 3.º ciclo, em termos de pós-graduação, e já no âmbito dos novos Estatutos, foi criada a Escola Doutoral da UA, “unidade transversal de ensino e investigação que assume a coordenação das actividades de ensino e investigação da Universidade a nível do terceiro ciclo, interna e externamente” (Estatutos da Universidade de Aveiro, artigo 40.º), cujo Regulamento se encontra publicado no Despacho n.º 6403/2011 (DR, 2.ª Série, n.º 74, 14 de Abril).

No âmbito deste relatório, cabe destacar o papel de relevo, nesta trajectória da formação pós-graduada da UA, dos cursos em Educação dirigidos à formação avançada de professores, actualmente da responsabilidade do DE (ver nota 6).

Se os dois primeiros cursos de Mestrado criados na instituição, pelas Portarias n.º 103/82, foram em Ciências da Educação, respectivamente nas especialidades de Activação do Desenvolvimento Psicológico e Didáctica do Francês, seguindo-se-lhes muito de perto (Portaria n.º 165/83) uma outra especialidade, Didáctica do Inglês<sup>16</sup>, rapidamente este leque foi alargado a novas formações.

Com efeito, a crescente consciencialização da importância da universidade no desenvolvimento profissional de professores e educadores, sustentada pelos paradigmas que dominavam o discurso nesta área nos anos 80 (e que perduram, numa perspectiva mais abrangente, nos nossos dias), divulgados largamente entre nós por Isabel Alarcão, nomeadamente o do professor reflexivo e professor-investigador e o da formação ao longo da vida, consciencialização esta associada à cada vez menor necessidade de se investir como prioridade na formação inicial, nomeadamente na área do ensino de Línguas<sup>17</sup>, deslocam o foco do empenho neste domínio para a formação pós-graduada. Como consequência, já na década de 90, surgem novos cursos de

---

<sup>16</sup> Estes dois últimos cursos foram extintos em 1998, com a criação do Mestrado em Didáctica de Línguas, o que pode ser lido como um indicador de evolução epistemológica na área, conforme escrevem Alarcão, Costa e Araújo e Sá (1999).

<sup>17</sup> Refira-se que desde o ano lectivo 2003-2004 até 2010-2011 a UA não abriu cursos de formação inicial (ou de habilitação para a docência) de professores de Línguas.

mestrado, alguns deles no quadro de colaborações com outros departamentos, que vieram reforçar os diálogos interdisciplinares próprios à matriz orgânica da Universidade. Mais tarde, acrescentaram-se-lhes novas tipologias de formação, nomeadamente Cursos de Formação Especializada<sup>18</sup> e um curso de Doutoramento com Base Curricular em Didáctica<sup>19</sup>.

Assim, a oferta em Educação aquando do início do processo de reestruturação dos ciclos de estudo, na sequência do Processo de Bolonha, era a que se mostra no Quadro 1.

**QUADRO 1. OFERTA DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ANTERIOR A BOLONHA (FONTE: SECRETARIA DE)**

<b>Cursos</b>	<b>Criação (ano)</b>	<b>Departamentos responsáveis</b>
Doutoramento com Base Curricular em Didáctica	2003	DDTE
Mestrado em Ciências da Educação na área de Especialização de Formação Pessoal e Social	1991	DCE
M. em Ensino da Física e Química	1993	DDTE, Dep. Física, Dep. Química
M. em Supervisão	1993	DDTE
M. em Activação do Desenvolvimento Psicológico	1995	DCE
M. em Análise Social e Administração da Educação	1995	DCE
M. em Ensino de Geologia e Biologia	1996	DDTE, Dep. Geologia, Dep. Biologia
M. em Didáctica de Línguas	1998	DDTE (colaboração Dep. Línguas e Culturas)
M. em Gestão Curricular	1999	DDTE, DCE
M. em Ed. em Ciências no 1.º Ciclo do E.B.	2002	DDTE
M. em Multimédia em Educação	2002	DDTE, Dep. Comunicação e Arte
M. em Ensino de Física	2003	DDTE, Dep. Física
M. em Ed. em Línguas no 1.º Ciclo do E.B.	2004	DDTE
Curso Formação Especializada em Didáctica de Línguas	2002	DDTE (colaboração Dep. Línguas e Culturas)
CFE em Ed. em Ciências no 1.º Ciclo do E.B.	2002	DDTE
CFE em Ensino da Física e Química	2002	DDTE, Dep. Física, Dep. Química
CFE em Ensino de Geologia e Biologia	2002	DDTE, Dep. Geologia, Dep. Biologia
CFE em Investigação em Didáctica	2002	DDTE
CFE em Multimédia em Educação	2002	DDTE, Dep. Comunicação e Arte
CFE em Ensino de Física	2003	DDTE, Dep. Física
CFE em Supervisão	2003	DDTE
CFE em Supervisão em Estágios Clínicos	2003	DDTE
CFE em Ed. em Línguas no 1.º Ciclo do E.B.	2004	DDTE
CFE em Animação Socioeducativa e Intervenção Comunitária	2007	DCE

<sup>18</sup> Estes cursos não funcionam actualmente, na sequência da reorganização do 2.º Ciclo, no âmbito do Processo de Bolonha.

<sup>19</sup> Este curso, único no país, ao que foi possível apurar, e o primeiro no seu género na UA, já não funciona actualmente, na sequência da reorganização do 3.º Ciclo, no âmbito do Processo de Bolonha.

O Quadro 2 sistematiza a oferta actual de pós-graduação da UA na área de educação. Nesta nova proposta, continua a evidenciar-se a intenção de manter a diversidade das formações no que diz respeito ao tipo de cursos (mestrados profissionalizantes e académicos e programas doutorais) e às áreas disciplinares cobertas, mas é notório que ela é mais rígida do que a anterior. Refira-se, não obstante, que é intenção do actual Director do departamento reorganizar e consolidar a oferta pós-graduada, tornando-a mais ágil e “cirúrgica”, de forma a responder melhor aos “desafios particulares do sistema educativo em geral e de públicos específicos fora de contextos académicos” (Programa proposto para o Departamento de Educação – quadriénio 2011/2014, de 9 de Dezembro de 2010).

**QUADRO 2. CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO ACTUALMENTE CRIADOS/PROPOSTOS DA RESPONSABILIDADE DO DE (FONTE: SECRETARIA DE, OUTUBRO 2011)<sup>20</sup>**

<b><u>Acreditação</u></b>	<b>Designação do curso</b>	<b>N.º de Registo da DGES</b>
Preliminar	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	R-B-Cr-265 / 2008
Preliminar	Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico	R-B-Cr-279 / 2008
Prévia	Mestrado em Ensino do Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário	R-B-Cr-485/2007
Prévia	* Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Francês/Alemão nos Ensinos Básico e Secundário	R-B-Cr-528/2007
Prévia	* Mestrado em Ensino de Inglês e Francês/Alemão no Ensino Básico	R-B-Cr-449/2007
Prévia	Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira [Alemão/Espanhol/Francês] no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	R-B-Cr-520/2007
Preliminar	Mestrado em Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário	R-B-Cr-464/2007
Preliminar	Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	R-B-Cr-453/2007
Preliminar	Mestrado em Ensino de Física e de Química no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	R-B-Cr-467/2007
Prévia	Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	R-B-Cr-447/2007

<sup>20</sup> Não se consideraram os cursos na área de Psicologia. Tenha-se em conta que as situações de registo (na DGES) e posteriormente de acreditação (na A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior) destes cursos são variáveis, na sequência das vicissitudes recentes nos processos de criação e funcionamento de cursos do ensino superior em Portugal e de decisões institucionais quanto aos ciclos prioritários.

Preliminar	Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	R-B-Cr-443/2007
Prévia	Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico	R-B-Cr-448/2007
Preliminar	Mestrado em Ciências da Educação <u>Áreas de especialização:</u> Formação Pessoal e Social; Educação Social e Intervenção Comunitária; Educação Especial; Administração e Políticas Educativas; Avaliação; Gestão Curricular	R-B-AD-1045/2007
Preliminar	Mestrado em Didáctica <u>Área de especialização em Ciências:</u> para Educadores de Infância e Professores do 1.º/2.º CEB; para Professores do 3.º CEB/Secundário de Biologia e Geologia; para Professores do 3.º CEB/Secundário de Física e Química  <u>Área de especialização em Línguas:</u> para Educadores de Infância e Professores do 1.º/2.º CEB; para Professores do 3.º CEB/Secundário  <u>Área de especialização em Matemática</u> (para Professores do 3.º CEB/Secundário)  <u>Área de especialização em Tecnologia</u>	R-B-Cr-5/2009
Preliminar	Mestrado em Supervisão	R-B-AD-11/2009
Prévia	Mestrado em Promoção da Leitura e Bibliotecas Escolares	R-A-Cr-3/2011
Preliminar	Programa Doutorai em Multimédia em Educação (com o Departamento de Comunicação e Arte)	R-B-Cr-212/2008
Não apresentou	Programa Doutorai em Ciências da Educação	R-B-Cr-9/2008
Preliminar	Programa Doutorai em Didáctica e Formação Ramos: Didáctica e Desenvolvimento Curricular; Supervisão; Avaliação	R-B-Cr-217/2008
Prévia	Programa Doutorai em Educação <sup>21</sup> Ramos: Didáctica e Desenvolvimento Curricular; Supervisão e Avaliação; Administração e Políticas Educacionais; Diversidade e Educação Especial; História e Teoria da Educação; Psicologia da Educação	**

(\*) *aguarda-se registo do curso com a integração do Espanhol como LE*

(\*\*) *aguarda-se comunicação de decisão da A3ES para eventual posterior registo*

O investimento da UA na formação pós-graduada em Educação pode ainda ser relevado através de alguns números disponíveis. Assim, nos últimos 3 anos, período de plena generalização

---

<sup>21</sup> Este curso foi submetido a acreditação em 14 de Outubro de 2011. A sua criação implica a extinção dos dois programas doutorais anteriores.

institucional dos cursos adaptados a Bolonha, o número de alunos inscritos e diplomados em cursos de pós-graduação do DE (incluindo Psicologia) é aquele que consta na Tabela 1<sup>22</sup>.

**TABELA 1. ALUNOS INSCRITOS E DIPLOMADOS EM PÓS-GRADUAÇÃO NO DE (ÚLTIMOS 3 ANOS) (FONTE: REITORIA, MARÇO 2011)**

Ano Lectivo (Amostragem 31 Dez)	Habilitação	N.º cursos (**)	N.ºestudantes (*)	N.ºestudantes estrangeiros	Diplomados	AETI
2010/2011	Mest. 2.º Ciclo	11	415	24	-	346,93
	Dout. 3.º Ciclo	4	178	19	-	224,5
	Doutoramento	2	44	3	-	-
<b>Total Pós-graduações</b>		<b>17</b>	<b>637</b>	<b>46</b>	<b>-</b>	<b>571,43</b>
2009/2010	Mest. 2.º Ciclo	8	321	18	64	252,43
	Dout. 3.º Ciclo	4	99	8	3	186,83
	Doutoramento	2	91	8	16	-
	Mestrado	0	0	0	56	-
<b>Total Pós-graduações</b>		<b>14</b>	<b>511</b>	<b>34</b>	<b>139</b>	<b>439,26</b>
2008/2009	Mest. 2.º Ciclo	5	179	4	25	-
	Dout. 3.º Ciclo	4	90	4	0	-
	Doutoramento	2	93	10	11	-
	Mestrado	8	100	4	43	-
<b>Total Pós-graduações</b>		<b>19</b>	<b>462</b>	<b>22</b>	<b>79</b>	<b>-</b>

(\*) Não inclui Estudantes em programas de Mobilidade, mas inclui Estudantes Estrangeiros (Estudantes com matrícula normal e de nacionalidade não Portuguesa).

(\*\*) Número de Cursos com pelo menos 1 estudante inscrito.

**Notas:**

Cursos considerados do Departamento no período temporal: Doutoramento (Ciências da Educação, Didáctica); Doutoramento 3.º Ciclo (Ciências da Educação, Psicologia, Didáctica e Formação, Multimédia em Educação); Mestrado 2.º Ciclo (Ciências da Educação, Psicologia, Psicologia Forense, Didáctica, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, Ensino de Biologia e Geologia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, Ensino de Física e Química no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, Supervisão).

<sup>22</sup> Como se verifica na tabela, alguns dados não estão disponíveis.

Segundo estes dados, completados com outros (fonte: Indicadores, Março de 2011), em 2010/2011 encontravam-se inscritos em cursos de pós-graduação do DE 637+2 (estudantes em mobilidade) estudantes, distribuídos por 17 cursos (11 de 2.º ciclo, 4 de 3.º ciclo e 2 de Doutoramento). Estes alunos, dos quais 46 são estrangeiros, representam 59% (38.5% de mestrado e 20.5% de doutoramento) do total dos alunos do DE (1070+12) e 571.43 dos seus AETI, evidenciando a vocação para a formação pós-graduada deste departamento. Acrescenta-se que, no mesmo ano, estavam inscritos no DE 7 estudantes de pós-doutoramento (de um total de 88 na UA) (fonte: Indicadores, Março de 2011).

Se tivermos em conta que a percentagem de alunos inscritos em pós-graduação na UA é de 37.54%<sup>23</sup> (fonte: Indicadores, Março de 2011), a medida da implicação do nosso departamento fica realçada, com valores bastante superiores, muito em particular no que toca aos cursos de doutoramento. De outro modo, os estudantes de pós-graduação do DE representam 12.6% do total de inscritos neste nível de ensino na Universidade, conforme se evidencia, também por nível de ciclo de estudos, na tabela que segue.

**TABELA 2. COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS INSCRITOS EM PÓS-GRADUAÇÃO NA UA E NO DE (2010/2011) (FONTE: INDICADORES, MARÇO 2011)**

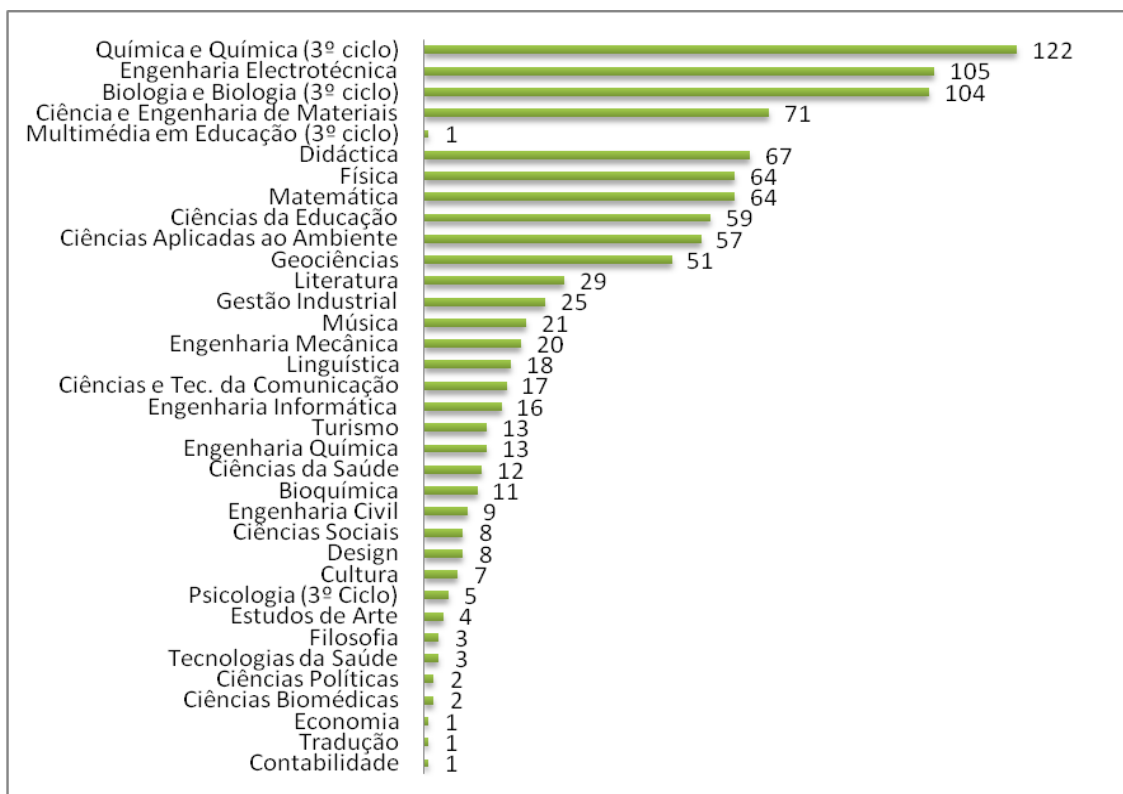
<b>Formação pós-graduada</b>	<b>UA - Total N.º Alunos</b>	<b>DE N.º Alunos</b>
Mestrados Mestrados integrados Mestrados 2.º Ciclo	3705	417
Doutoramentos/Doutoramento 3.º Ciclo	1233	222
Outros cursos não conferentes de grau	119	-----
<b>Total</b>	<b>5057</b>	<b>639</b>
Inscritos PG/Total	37.54% (total UA)	12.6% (do total pós-graduação UA)

Um dado histórico significativo que vem reforçar o peso da pós-graduação em educação na UA é o facto de, dos 1014 alunos diplomados com Doutoramento por esta instituição, entre 1980-2010, 127 (12.5%) serem da área de Educação (englobando Didáctica, Multimédia em Educação e Ciências da Educação) (fonte: SGT). No gráfico seguinte é possível ainda constatar que a soma dos diplomados nos três ramos coloca na primeira posição, em termos absolutos, esta mesma área.

<sup>23</sup> Discriminando por nível de ciclo de estudos: 27.5% estudantes de mestrado, 9.2% de doutoramento e 0.9% inscritos em cursos não conferentes de grau.



**GRÁFICO 2. NÚMERO TOTAL DE DIPLOMADOS COM DOUTORAMENTO 1980-2010 POR RAMO (FONTE: SGT, MARÇO 2011)**



No mesmo sentido desta análise vai o estudo conduzido pelo IFPG sobre o desempenho da UA nos Ramos de Doutoramento com maior produção em 2007 e 2008. Este estudo evidenciou que, em ambos os departamentos de educação, DDTE e DCE, tal desempenho se situou sempre acima da rácio-média da UA (relação número de doutoramentos concluídos e número de membros doutorados dos Departamentos respectivos 5 anos antes vs. tempo médio para conclusão dos curso), conforme se mostra na Tabela 3:

**TABELA 3. RÁCIO VS. TEMPO MÉDIO PARA CONCLUSÃO DE DOUTORAMENTO. CONCLUSÕES 2007 E 2008 (FONTE: SGT, DEZEMBRO 2008)**

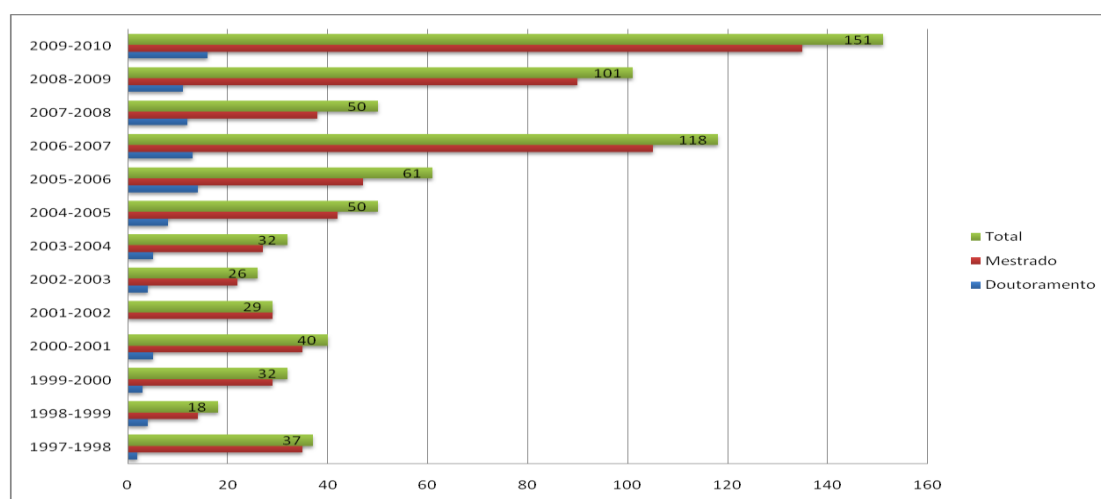
	Número de diplomados/professores		Tempo médio para conclusão do curso	
	2007	2008	2007	2008
<b>UA</b>	0.24	0.17	5 anos	5 anos
<b>DTE</b>	0.69	0.47	4 anos	4 anos
<b>DCE</b>	0.36	0.25	4 anos	4 anos

Completando este perfil da pós-graduação com os Mestrados, e no que diz respeito aos alunos diplomados com mestrados pré-Bolonha, tendo em consideração o período de tempo entre 1984

(primeiros diplomados) e 2010, verifica-se que, dos 2.573 diplomas concedidos pela UA, 758 (29.45%) são da área de Educação.

Se analisarmos a evolução destes números de diplomados desde 1997-1998, destaca-se a consolidação e continuidade deste nível de formação, não obstante a quebra acentuada que pontualmente teve lugar aquando do período de reconfiguração dos cursos de 2.º ciclo, no âmbito do Processo de Bolonha (Gráfico 3).

**GRÁFICO 3. EVOLUÇÃO COMPARATIVA DO N.º DE DIPLOMADOS NA PÓS-GRADUAÇÃO (MESTRADOS E DOUTORAMENTOS) DA ÁREA DA EDUCAÇÃO NA UA (FONTE: INDICADORES, ABRIL 2011)**



Para além destes números, que convoco aqui apenas enquanto indicadores, merece ser referido, por traduzir não apenas o grau de envolvimento do DE com a formação pós-graduada, mas também o reconhecimento externo de que o faz com qualidade, o facto do departamento ser solicitado por outras instituições de ensino superior para, em colaboração ou não, desenvolver os seus cursos. Reportando-me aqui exclusivamente aos cursos da responsabilidade do ex-DDTE, se a primeira experiência ocorreu com o Mestrado em Supervisão na Universidade dos Açores (1997-1999), outras se lhe seguiram: em 2002, oferecemos o CFE em Multimédia em Educação à Região Autónoma da Madeira; no 2.º semestre de 2003/2004 foram abertos o Mestrado e o CFE em Didáctica de Línguas, em colaboração com o Instituto Politécnico de Setúbal; em 2004/2005, leccionámos o Mestrado e o CFE em Multimédia em Educação, em colaboração com o Instituto Politécnico de Leiria. Mais recentemente, e na sequência de um protocolo entre a Fundação Calouste Gulbenkian e o Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos de Cabo Verde, foram leccionados, na cidade da Praia, os cursos de Mestrado em Didáctica de Línguas e Multimédia em Educação (Fevereiro de 2006 a Março de

2007). Em curso, já no âmbito do DE, encontra-se o Doutoramento em Multimédia em Educação na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique, e vão iniciar-se os Mestrados em Ensino de Física/Química, de Biologia/Geologia e de Matemática na Universidade Nacional de Timor-Leste.

É nesta trajetória que se pode ler, no “Contrato-programa DE e CIDTFF e CIECC (2009-2013)” assinado com a Reitoria: “A formação pós-graduada é assumida como uma das faces mais visíveis do Departamento de Educação”. E a conclusão que posso retirar é a de que o actual DE, da UA, possui uma apreciável experiência em termos de pós-graduação, construída solidamente no tempo e sustentada num projecto institucional mais alargado, que faz dele um contexto institucional particularmente bem preparado nesta área de intervenção.

A formação pós-graduada não pode ser dissociada da investigação que a suporta, enquadra e projecta e esta articulação corresponde cada vez mais, de forma explícita, à estratégia de desenvolvimento da instituição. Conforme refere o actual Reitor no já referido documento “Candidatura a Reitor da Universidade de Aveiro – Programa de Acção 2010-2014”, citando o relatório da EUA (*European University Association*), importa garantir maior integração entre ensino e investigação, sabendo-se também que, com ela, “os benefícios da estrutura matricial podem ser aumentados assegurando que a articulação entre a investigação e o ensino se faz ao nível dos departamentos” (p. 29)<sup>24</sup>. Neste quadro, cabe aqui uma referência à investigação em educação da Universidade de Aveiro e à forma como se organiza.

Até finais de 2010, a UA contava com dois centros de investigação nesta área: o Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) e o Centro de Investigação em Educação e Ciências do Comportamento (CIECC). Este último centro foi extinto em 2010, tendo 7 dos seus membros sido integrados no CIDTFF a partir de 11 de Março de 2011<sup>25</sup>. Neste quadro, e ainda porque a quase totalidade dos docentes do Mestrado em Didáctica, curso aqui em causa, estão integrados neste centro, daremos aqui um enfoque particular à investigação produzida no CIDTFF<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> No DE, esta mesma intenção está traduzida no convite dirigido pelo Director à coordenadora do CIDTFF para coordenar a *Comissão Especializada para a área Científica e de Investigação*.

<sup>25</sup> Outros três ingressaram na mesma altura como colaboradores por um ano.

<sup>26</sup> Para uma informação mais detalhada, ver <http://www.ua.pt/cidtff/>.

O CIDTFF, constituído em 1994 e classificado como “Excelente” nas suas sucessivas avaliações externas, conta actualmente (dados actualizados a 15 de Setembro de 2011) com 152 membros integrados (dos quais 64 doutores) e 11 membros colaboradores (dos quais 4 doutores), provenientes quer do DE quer de outros departamentos da UA e de outras instituições portuguesas de ensino superior. O Centro singulariza-se pelo seu projecto articulador de olhares diferenciados mas complementares sobre a educação e a formação, projectados sobre contextos formativos alargados (formais, não-formais e informais) e interactuantes, cruzando as perspectivas da didáctica, da supervisão e da avaliação com a integração de uma forte componente tecnológica. Deste modo, pode ler-se no projecto submetido à FCT em 29 de Abril de 2011 (PEst-C/CED/UI0194/2011): “O principal referencial subjacente à sua criação foi a necessidade de explorar interfaces da formação de professores e supervisão com a didáctica e tecnologia específicas (...), afirmando-se como uma das poucas unidades de investigação portuguesas desenvolvendo um tal quadro conceptual”. Procurando praticar uma ciência comprometida onde a sustentabilidade, a interculturalidade ou a intercompreensão surgem como conceitos aglutinadores de uma investigação que se desenvolve num quadro conceptual de tipo sócio-construtivista e que pratica sobretudo paradigmas de investigação qualitativa, o CIDTFF assume claramente uma vocação interventiva, no âmbito da complexidade e mutabilidade das actuais sociedades globalizadas, e aposta no valor social da ciência que produz, privilegiando contextos de construção do conhecimento colaborativos e em rede (de investigadores, formadores, professores e educadores). Neste quadro, o projecto do centro assenta nos seguintes princípios estratégicos: “ênfase na internacionalização; equilíbrio entre investigação e desenvolvimento; construção articulada de conhecimento com a sua transposição para a sociedade e a comunidade educativa; linhas de investigação que cruzam áreas disciplinares; consideração de novos contextos investigativos (...); apoio a jovens investigadores e trabalho em rede e parceiras como princípios operacionais privilegiados” (*idem*).

Como forma de operacionalizar este projecto científico, o CIDTFF estrutura-se em três linhas de investigação que procuram cultivar dinâmicas de interdisciplinaridade, partilhando projectos e investigadores<sup>27</sup>: Educação, supervisão e desenvolvimento; Educação, ensino/aprendizagem e sociedade; Avaliação da qualidade em educação. Dispõe ainda de 7 laboratórios de investigação, estruturas funcionais que articulam investigação, formação e cooperação: LAQE (Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa)<sup>28</sup>; LALE (Laboratório Aberto para a

---

<sup>27</sup> Para uma informação mais detalhada, ver <http://www.ua.pt/cidfff/default.aspx>.

<sup>28</sup> Para mais informações, ver <http://www.ua.pt/cidfff/laqe>.

Aprendizagem de Línguas Estrangeiras)<sup>29</sup>; UTIS (Unidade Transdisciplinar de Investigação em Supervisão)<sup>30</sup>; LEIP (Laboratório de Investigação em Educação em Português)<sup>31</sup>; LCD (Laboratório de Conteúdos Digitais)<sup>32</sup>; LEM@TIC (Laboratório de Educação em Matemática)<sup>33</sup>; LEDUC (Laboratório Aberto de Educação em Ciências)<sup>34</sup>.

Conforme se verá à frente (*Enquadramento Curricular*), o MD beneficia das dinâmicas científicas do CIDTFF, designadamente no que diz respeito ao seu projecto articulador, às suas modalidades de trabalho em redes e parcerias, à sua consolidada experiência na formação avançada e à sua vocação interventiva, com forte incidência nos terrenos de formação e educação. No que toca em particular ao ramo de línguas no qual se insere a disciplina que é objecto do presente relatório, deve ser feita uma referência particular a dois laboratórios, o LEIP e o LALE, este último mais directamente relacionado com a DDCLE, cujo projecto específico descreverei sucintamente no mesmo local.

Um dos aspectos que caracteriza a articulação entre investigação (e o CIDTFF) e ensino (e o DE), que se procura promover no contexto institucional em foco, é a integração dos projectos a desenvolver pelos estudantes de pós-graduação nos projectos mais alargados em curso no Centro, como forma, entre outros aspectos, de reforçar as relações pretendidas entre investigadores (e investigação) e professores (e práticas educativas). Neste quadro, cabe aqui uma menção necessariamente sumária aos projectos em curso na área de DL, nos anos 2009 e/ou 2010. Assim, dos 37 projectos (de diversa natureza e enfoque, nacionais e internacionais e com diferentes fontes de financiamento) referenciados no relatório de 2010 do CIDTFF, 9 (de entre os quais, 4 europeus) são em DL, nomeadamente:

- *REDINTER: Rede Europeia de Intercompreensão* ([www.redinter.eu](http://www.redinter.eu)) (coordenação local de Ana Isabel Andrade e Ana Sofia Pinho);
- *Galapro: Formação de Formadores para a Intercompreensão em Línguas Românicas* ([www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)) (coordenação de Maria Helena Araújo e Sá);

---

<sup>29</sup> Para mais informações, ver <http://www.ua.pt/cidtff/lale>.

<sup>30</sup> Atualmente em reestruturação.

<sup>31</sup> Para mais informações, ver <http://www.ua.pt/cidtff/leip>.

<sup>32</sup> Para mais informações, ver <http://www.ua.pt/cidtff/lcd>.

<sup>33</sup> Para mais informações, ver <http://www.ua.pt/cidtff/lematic>.

<sup>34</sup> Para mais informações, ver <http://www.ua.pt/cidtff/leduc>.

- *ERN-LWE: The European Research Network on Learning to Write Effectively* (<http://www.ua.pt/cidttf/leip/PageText.aspx?id=12157>) (coordenação local de Luísa Alvares Pereira);
- *Chainstories* (<http://www.chainstories.eu/?id=22&L=>) (coordenação local de Luísa Alvares Pereira);
- *MEDIAa(c)ções* (coordenação de Clara Ferrão Tavares);
- *Línguas e educação: construir e partilhar a formação* (<http://www.ua.pt/cidttf/lale/PageText.aspx?id=10394>) (coordenação de Ana Isabel Andrade);
- *Desenvolvimento de competências em língua do território: para uma educação em Português* (em 2 linhas, “A transversalidade e a especificidade da Língua Portuguesa no currículo”, coordenada por Cristina Sá e Luísa Alvares Pereira, e “Língua Portuguesa e variação”, coordenada por Maria Helena Ançã);
- *EMIP/DL: Didáctica de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal* (<http://www.ua.pt/cidttf/PageText.aspx?id=12049>) (coordenação de Maria Helena Araújo e Sá e Isabel Alarcão);
- *PROTEXTOS* (<http://www.ua.pt/cidttf/PageText.aspx?id=12039>) (coordenação de Luísa Alvares Pereira).

Para concluir esta rápida descrição do enquadramento institucional científico do MD, que pode ser completada pela consulta dos *sítios* indicados, não pode deixar de ser referido o envolvimento dos investigadores do CIDTFF com a divulgação do conhecimento que produzem, no âmbito da perspectiva comprometida de ciência que procuram praticar, conforme acima escrevi. Neste quadro, apostam na circulação dos processos e resultados da investigação, diversificando os canais e suportes utilizados e os públicos a quem se dirigem, sendo os professores, claramente, um dos destinatários privilegiados, o que penso dever ser relevado no âmbito deste relatório<sup>35</sup>. A tabela que segue apresenta alguns dados da produção do CIDTFF no último quadriénio, evidenciando aspectos desta estratégia plural (local, nacional e internacional) de disseminação e exploração da investigação.

---

<sup>35</sup> A título ilustrativo, posso referir os *Cadernos do LALE* (<http://www.ua.pt/cidttf/lale/PageText.aspx?id=9753>), uma edição em 2 séries (Propostas e Formação) deste laboratório, disponível em formato papel e electrónico, que visa a difusão, junto de professores, educadores e formadores, da investigação realizada pelo grupo em DLE.

**TABELA 4. PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CIDTFF 2007-2010 (FONTE: SECRETARIADO CIDTFF, MARÇO 2011)**

	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>Total</b>
<b>Livros e Capítulos</b>	42	43	83	78	246
<b>Revistas Internacionais</b>	28	29	60	54	171
<b>Revistas Nacionais</b>	14	18	10	28	70
<b>Comunicações Internacionais</b>	70	132	82*	139	341
<b>Comunicações Nacionais</b>	67	83	55*	157	307
<b>Relatórios</b>	14	15	7	10	46
<b>Organização de Conferências</b>	11	21	34	49	115
<b>Doutoramentos concluídos</b>	16	9	10	10	45
<b>Mestrados concluídos</b>	51	40	33	70	194
<b>Patentes</b>	0	2	2	2	6

\* Consideraram-se apenas as comunicações publicadas em actas.

Finalmente, refira-se que as dinâmicas criadas na investigação atraem um número considerável de bolseiros, muitos deles professores no exercício ou diplomados com habilitação para a docência que contribuem para reforçar as pontes entre formação, investigação e práticas educativas, como revela a tabela seguinte, relativamente ao último quadriénio e exclusivamente aos bolseiros financiados pela FCT.

**TABELA 5. NÚMERO DE BOLSEIROS DO CIDTFF FINANCIADOS PELA FCT (FONTE: SECRETARIADO CIDTFF, MARÇO 2011)**

	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
<b>CIDTFF</b>	39	64	72	79

Caracterizado o enquadramento institucional da formação pós-graduada em educação da UA, nas suas dinâmicas históricas e actuais circunstâncias, importa ainda, antes de concluir, esboçar a sua matriz conceptual, já que é nela que se inscreve a do Mestrado em Didáctica, tal como foi concebido e criado no seio do DDTE<sup>36</sup>. Por outras palavras, importa perceber qual a função e

---

<sup>36</sup> Esta matriz refere-se apenas aos cursos cuja criação foi da responsabilidade do extinto DDTE. A história do DE é ainda demasiado recente para podermos analisar a matriz de formação subjacente aos cursos, até pela ausência de documentos estruturantes a este respeito.

relevância que aquele departamento concedia a estes cursos e com que pressupostos os criou e desenvolveu, neles investindo tão significativamente os seus recursos. Isto porque, como relevam Coombs e Sorensen (2010), o desenvolvimento de cursos de pós-graduação com potencialidades transformadoras e que suportem a mudança educacional exige das instituições um “coherent theoretical framework” pensado a médio e longo prazo.

Esta tarefa de caracterização encontra-se facilitada pelo facto de ter havido, no DDTE, alguma tradição de auto-regulação das suas actividades (agora retomada, ao abrigo do novo regulamento, com o Conselho para a Qualidade e Avaliação), ou melhor, a vontade, traduzida em acções concretas, de compreender, aprofundar, avaliar e fazer evoluir sustentadamente a sua identidade epistemológica, no cruzamento entre investigação, formação e intervenção<sup>37</sup>.

A criação, em 2003, do *Conselho Coordenador da Pós-Graduação do DDTE*, estrutura composta por todos os coordenadores de cursos de pós-graduação e ainda, por inerência de funções, pelo coordenador da Comissão Científica, que funcionou até à extinção do departamento, em estreita articulação com o IFPG e com o Conselho Científico da UA, tendo apoiado a reestruturação dos cursos exigida pelo Processo de Bolonha, foi a estrutura encontrada para abordar a complexidade crescente das actividades de pós-graduação do Departamento<sup>38</sup>. Para esta tarefa muito contribuiu, igualmente, o *Grupo de Missão*, constituído em 2005 por iniciativa do Conselho Directivo, com o objectivo de promover, desenvolver e acompanhar a implementação do Processo de Bolonha, e que concebeu a sua actividade como “um processo de desenvolvimento curricular em ambiente de desenvolvimento profissional dos próprios docentes” (Desenvolvimento do Processo de Bolonha. Plano de acção para o DDTE,

---

<sup>37</sup> A este facto não será estranha a história do departamento, nomeadamente o seu processo de constituição (ver nota 6), e a origem multi-disciplinar dos seus membros, agregados em torno de uma determinada concepção da Didáctica enquanto ciência (ver Alarcão, Costa e Araújo e Sá, 1999, para uma análise desta questão). É neste quadro que se compreende, por exemplo, o desenvolvimento de projectos como o EURECA-DL (1992-1998, coordenado por Isabel Alarcão, ver nota 4), ou, posteriormente, o projecto “Filosofia e princípios subjacentes aos projectos do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Um exercício de prospecção meta-analítica” (2003-2005, coordenado por Idália Sá-Chaves). Note-se ainda, no CIDTFF, a constituição do LAQE (Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa), em Junho de 2004, coordenado por Nilza Costa.

<sup>38</sup> Notemos idênticas iniciativas de regulação no âmbito da formação graduada, traduzidas, em particular: na constituição de uma Comissão *Ad-hoc* da Comissão Científica visando preparar o processo de reformulação dos cursos de formação inicial à luz dos desenvolvimentos das políticas educativas e de formação (que elaborou o documento “Repensar a formação inicial de professores: bases para uma discussão”, DDTE, Abril de 2004); na criação (em Maio de 2005) de um Grupo de Missão com o objectivo de promover, desenvolver e acompanhar a implementação do Processo de Bolonha, com enfoque na formação de professores do 1.º CEB; na sequência do anterior (Julho de 2007), do Grupo de Acompanhamento da Licenciatura em Educação Básica (para uma perspectiva do trabalho destes Grupos, ver Santos, Andrade, Alarcão e Costa, em publicação).



2005), tendo promovido vários seminários de formação, reflexão e debate em torno dos desafios colocados à formação no âmbito deste processo de reconfiguração do espaço de ensino superior europeu.

Os documentos produzidos pelo *Conselho Coordenador da Pós-Graduação*, amplamente discutidos em sede da Comissão Científica do departamento, permitem, neste momento, descrever a matriz dos cursos, até porque a metodologia de trabalho do grupo se apoiou na análise compreensiva das práticas existentes, procurando nelas princípios comuns a desenvolver, tendo em vista a melhoria da qualidade da formação praticada. Nestes documentos e nas discussões em seu torno se apoiaram, igualmente, as comissões de concepção dos actuais cursos de pós-graduação que transitaram do DDTE para o DE.

A relevância da pós-graduação em educação é relacionada, nestes textos, não tanto com uma perspectiva pragmática de obtenção de grau ou de diploma capaz de fazer evoluir na carreira, ou com uma formação institucionalizada e instituída, mas antes, por um lado, com a compreensão da universidade enquanto instituição que se articula com a sociedade e que contribui para o seu desenvolvimento (o que remete para a matriz institucional atrás destacada) e, por outro, com o papel que, nos actuais contextos de complexidade, assume a formação ao longo da vida na qualificação dos cidadãos, nomeadamente dos professores, no quadro dos princípios de gestão de uma profissionalidade crítica e responsável (Buchberger, Campos, Kallós & Stephenson, 1998; CEDEFOP, 2008; European Commission, 2004; Nicholls, 2000). Propõe-se, assim, uma matriz de formação que valorize um compromisso com a renovação/inação da cultura em sentido geral, perspectivando a universidade enquanto “centro de racionalidade na evolução das sociedades” (Sá-Chaves, 2003: 18) e sugere-se um leque de opções de formação diversificado, flexível e adaptado às dinâmicas institucionais e sociais. A formação pós-graduada é entendida como um contributo possível para a qualificação dos profissionais em exercício das suas funções, em contextos de trabalho de grande dinamismo e, em última instância, como meio de promoção do seu “empowerment”, ou da sua capacidade de intervenção em sociedades em processo de desenvolvimento contínuo (cf. *Estratégia de desenvolvimento do DDTE (5 anos) – Foco: formação*, documento de trabalho apresentado na reunião da Comissão Científica do DDTE de 10 de Julho de 2006).

Neste quadro, e tendo em conta a especificidade da unidade orgânica em causa, o DDTE, nomeadamente o seu público-alvo preferencial, profissionais de educação e formação, e com base na diversidade e flexibilidade da oferta existente ou a criar, as finalidades da pós-graduação são enunciadas da seguinte forma (*O funcionamento da pós-graduação (mestrado*,

*formação especializada e disciplinas livres) no DDTE – situação vigente e propostas de intervenção*, Janeiro de 2004):

- “*Aprofundar*, pela promoção da investigação, o conhecimento sobre os modos de ensino e de aprendizagem em diferentes contextos de formação e/ou de supervisão;
- *Intervir* ao nível das decisões curriculares tomadas em diferentes contextos de actuação didáctica, pela concepção, implementação e avaliação de programas educativos;
- *Colaborar* com outras instituições e/ou agentes educativos na gestão curricular, contextualizada e adequada, de modos de ensino e/ou de formação;
- *Divulgar* o conhecimento adquirido na área da didáctica, no sentido do estabelecimento de parcerias cada vez mais participadas conducentes a uma maior qualificação das diferentes instituições e agentes educativos.”

Posteriormente, no acima referido documento de trabalho de 2006, preparado tendo em vista a discussão de uma estratégia de desenvolvimento, a 5 anos, da formação no DDTE, e já em plena implementação do Processo de Bolonha e de leitura e discussão dos textos que o regularam, nomeadamente por iniciativa do já mencionado *Grupo de Missão*, estas finalidades seriam operacionalizadas num conjunto de eixos estratégicos enquadradores das propostas de pós-graduação do departamento a desenvolver, de entre os quais destaco: parcerias estratégicas (nacionais e internacionais); articulação (vertical, entre formações; horizontal, entre departamentos/escolas) e flexibilidade (vertical, dentro de uma formação; horizontal, entre formações); ligação com a sociedade; sustentação em áreas de interesse dos docentes e investigadores, promovendo sinergias entre formação e investigação (logo, entre o DDTE e o CIDTFF) impulsionadoras de uma ideia de Escola; flexibilidade, agilidade e dinâmica.

Jogam-se, nestas formulações, pressupostos configuradores da matriz identitária desta formação especializada, que encontramos noutros textos estratégicos posteriores (em particular na “Proposta de Reorganização da área de Educação na Universidade de Aveiro”, Março de 2008) e que podem ser assim enunciados:

- valorização da articulação entre investigação em educação, formação profissional e contextos de prática;
- investimento em culturas de colaboração;
- aposta na formação como contexto que qualifica não apenas aqueles que nela se envolvem, mas também as instituições em que actuam;

- reconhecimento desta formação como lugar de desenvolvimento da área científica em que se inscreve.

Foi com este enquadramento conceptual (mas também com todos os constrangimentos jurídicos, legais e mesmo institucionais que entretanto se foram fazendo conhecer e que provocaram alterações profundas às nossas propostas iniciais, em atitudes de compromisso nem sempre bem resolvidas, a meu ver<sup>39</sup>) que o DDTE construiu, em ambiente de grande discussão e articulação internas, a sua oferta actual de formação pós-graduada, que transitou para o recém-criado DE.

Em suma, podemos concluir que o Mestrado em Didáctica se desenvolve num contexto institucional que aposta na pós-graduação, com uma assinalável experiência de docência, formação e investigação na área da Educação e Formação, área esta que contribui para a imagem exterior da instituição e para o seu prestígio interno e externo. É neste contexto institucional, mais alargado e mais restrito, que se situa o curso que aqui me ocupa e que de seguida é caracterizado.

---

<sup>39</sup> Referimo-nos, por exemplo, ao Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que instituiu o ordenamento jurídico da formação de professores, ou a algumas reacções da DGES e do Conselho Científico da UA às nossas propostas iniciais. Para uma reflexão sobre estes constrangimentos no âmbito do processo de desenvolvimento curricular da licenciatura em Educação Básica, ver *Relatório da actividade desenvolvida entre 15.07.2007 e 31.01.2009*, elaborado pelo *Grupo de Acompanhamento* desta licenciatura (2009).

## Enquadramento curricular

A disciplina de DDCLE integra o elenco curricular fixo do curso de Mestrado em Didáctica – Área de Especialização em Línguas, Ramo para Professores do 3.º CEB/Secundário (MD-L/3.º CEB e Sec.), que se descreve seguidamente, no seu processo de criação e projecto de formação (nomeadamente destinatários, finalidades, competências a desenvolver e estrutura curricular), com enfoque na 1.ª edição do curso, sobre a qual se referem ainda alguns resultados relativos ao processo de avaliação interna<sup>40</sup> (ver Despacho de publicação da estrutura curricular e do plano de estudos em Anexo 1).

### *Processo de criação na sua relação com as condições institucionais*

Dando cumprimento ao contexto da implementação do Processo de Bolonha<sup>41</sup>, a proposta de criação do curso de Mestrado em Didáctica foi submetida ao Conselho Científico da UA pela Comissão Científica do DDTE e discutida e aprovada na reunião da Comissão Coordenadora deste Órgão de 9 de Janeiro de 2009, tendo de seguida transitado para a DGES, para criação e registo (N.º *R-B-Cr-5/2009*). O Plano de Estudos e Estrutura Curricular foi publicado no Diário da República N.º 111 (2.ª série) de 9 de Junho de 2010 (Despacho n.º 9780/2010). Posteriormente, foi submetido a acreditação preliminar à A3ES, tendo a resposta positiva sido remetida à UA em Abril de 2011. Na qualidade de coordenadora, na época, da Comissão Científica do DDTE, de participante na comissão específica que concebeu a proposta e, mais tarde, de membro da Direcção de Curso (responsável pela área de especialização em Línguas) e de docente, a minha intervenção neste Mestrado foi, desde o início e em diferentes dimensões, significativa.

A proposta de criação fundamenta-se em duas ordens de razões, uma de índole pragmática e outra substantiva (ver *Proposta de Registo de Criação*). Por um lado, e relativamente ao potencial de atracção de públicos, sublinha-se a restrita oferta nacional de cursos de segundo ciclo especificamente na área da Didáctica (mesmos se nalguns mestrados em Educação ou em

---

<sup>40</sup> Para mais informações, ver <http://www.ua.pt/mestrados/PageCourse.aspx?id=188&b=1&a=9&p=1&lg=pt>.

<sup>41</sup> De acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, e pelo Despacho n.º 7287-C/2006 (2.ª série), de 31 de Março.

Supervisão de outras instituições existem ramos de especialidade relacionados com esta área)<sup>42</sup> e, simultaneamente, a procura de Mestrados neste domínio na UA (nomeadamente os Mestrados pré-Bolonha em Didáctica de Línguas, Educação em Ciências no 1.º CEB, Educação em Línguas no 1.º CEB, Ensino de Geologia e Biologia, Ensino da Física e Química, Ensino da Física), com mais de duas centenas de diplomados<sup>43</sup>. A capacidade de captação de públicos do mestrado é ainda reforçada pelo facto do curso poder ser utilizado pelos seus destinatários para progressão na carreira (ao abrigo do art.º 1.º da Portaria n.º 344/2008 de 30 de Abril e do art.º 54 do Decreto-Lei n.º 15/2007).

Numa outra dimensão, realça-se a importância de promover, em contexto de formação de professores e numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, dinâmicas de formação em Didáctica enformadas pela investigação (articulação, aliás, no âmbito das exigências decorrentes do Processo de Bolonha, sublinhada explicitamente pelo *Comunicado de Berlim*, 2003), capazes de levar à produção de conhecimento útil e relevante, para os seus actores, em Didáctica. A Universidade de Aveiro e, nomeadamente, o DDTE e o CIDTFF, enquanto espaços de acolhimento deste curso, em colaboração com outras unidades orgânicas, são enfatizados como um enquadramento sólido para impulsionar estas dinâmicas e a consequente produção de conhecimento no campo (ver atrás, *Enquadramento institucional*). Realça-se, em particular, a qualidade das investigações produzidas em cursos anteriores nesta área, muitas delas publicadas em diferentes modalidades (livros, artigos de livro, artigos em revistas ou actas<sup>44</sup>) e difundidas em eventos pedagógicos e científicos, nacionais e internacionais. Por fim, mencionam-se estudos que apontam para o impacto que tem tido a frequência destes Mestrados anteriores, designadamente nas práticas educativas dos professores e na relação entre universidade e

---

<sup>42</sup> Focalizando apenas na área de especialização em Línguas, de notar o facto de este ser, ao que consegui apurar, conjuntamente com o Mestrado em Didáctica das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas (Universidade do Porto), Mestrado em Ciências da Educação – especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português e especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras (Universidade do Minho) e Mestrado em Didáctica do Inglês (Universidade Nova de Lisboa), um dos poucos cursos de pós-graduação nesta área científica (ou com disciplinas a ela adstritas) oferecido por instituições de ensino superior portuguesas.

<sup>43</sup> Concretamente, o número de diplomados por estes mestrados é o seguinte (dados da secretaria do DE): Didáctica de Línguas=63; Educação em Ciências no 1.º CEB=43; Educação em Línguas no 1.º CEB=16; Ensino de Geologia e Biologia=58; Ensino da Física e Química=63; Ensino da Física=13 (este número refere-se apenas aos diplomados cujas dissertações foram orientadas por colegas do ex-DDTE, já que se tratava de um curso em colaboração).

<sup>44</sup> Como exemplo na área das Línguas, veja-se Araújo e Sá, Ançã e Moreira (2004), publicação constituída por artigos redigidos com base nas dissertações da 1.ª edição do Mestrado em Didáctica de Línguas.

escolas (entre eles, Alarcão *et al.*, 2003; Araújo e Sá *et al.*, 2002; Costa *et al.*, 2005; Pombo & Costa, 2009 a e b).

Em suma, a proposta considera que a criação deste curso está ancorada em dinâmicas académicas e científicas bem consolidadas na UA e que a instituição se encontra numa situação particularmente privilegiada para a concretizar, quer devido à sua longa experiência na formação pós-graduada em Didáctica, quer devido ao conhecimento produzido no âmbito das suas actividades de formação e de investigação, quer porque possui, efectivamente, recursos humanos e materiais qualificados.

Nesta sequência, são identificadas em concreto algumas condições presentes na área de Didáctica do DDTE que o configuram como espaço institucional adequado para o desenvolvimento de um curso deste tipo: um corpo docente estável, qualificado, coeso e com tradição de trabalho em equipa, quer na formação, quer na investigação<sup>45</sup>; trabalho de investigação e de formação produzido e em curso na área, algum dele em ligação com equipas mais alargadas, designadamente europeias, e no seio de projectos financiados, incluindo projectos no âmbito da formação avançada; forte ligação com os contextos profissionais, sobretudo no quadro de projectos de investigação-acção e de formação inicial e contínua de professores<sup>46</sup> (ver atrás, *Enquadramento institucional*).

Cabe aqui uma menção particular à concretização destas condições na área de línguas, contexto de acolhimento mais próximo do ramo do Mestrado que me ocupa e cujas características influenciam decisivamente a proposta curricular do curso e a sua operacionalização (razão pela qual optei por as referir aqui, e não no *Enquadramento institucional*).

Nesta área, as condições favorecedoras de acolhimento do Mestrado em Didáctica são reforçadas pela existência de dois laboratórios específicos (para além dos transversais), estruturas funcionais do CIDTFF que articulam a investigação, a formação e a cooperação, com

---

<sup>45</sup> No que toca exclusivamente à área de especialização que nos ocupa e em particular à área científica da DL, este corpo docente era constituído, em 2009/2010, pelos seguintes professores: António Moreira; Ana Isabel Andrade; Cristina Sá; Filomena Martins; Maria Luísa Álvares Pereira; Maria Helena Ançã; Maria Helena Araújo e Sá. Contávamos, ainda, com a investigadora auxiliar Ana Raquel Simões.

<sup>46</sup> Na área das línguas, veja-se, por exemplo, o projecto *Línguas e educação: construir e partilhar a formação* (PTDC/CED/68813/2006), coordenado por Ana Isabel Andrade, que se desenvolveu entre 2007 e 2010.

equipas comprometidas com a educação em línguas e a formação dos seus agentes e contextos, compostas por investigadores, bolseiros, professores e formadores (ver atrás):

- o LEIP (*Laboratório de Investigação em Educação em Português*), constituído em 2004, cuja especificidade reside no facto “de se debruçar sobre uma só língua – o Português, língua do território, considerando-a numa multiplicidade de funções de acordo com os papéis que desempenha em variados contextos e os estatutos para o sujeito - língua materna, língua segunda, língua estrangeira – e para o Estado - língua oficial, língua nacional” e que define como objectivos “Descrever e analisar os diferentes processos de construção das competências em língua portuguesa; Conceber e avaliar modos de desenvolvimento dessas competências; Integrar na formação dos professores de Português saberes, competências e atitudes que lhes permitam gerir a pluralidade linguístico-cultural nos diversos contextos em que exerçam a sua actividade profissional.”(<http://www.ua.pt/cidttff/leip>);
- o LALE (*Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras*), criado em 1999 em torno dos conceitos de competência plurilingue e intercultural e intercompreensão, cujo projecto visa “contribuir para uma educação em línguas mais aberta aos outros e mais comprometida com a construção de sociedades plurais, coesas e democráticas.” ([http://www.youtube.com/watch?v=SApIDe\\_SWoo](http://www.youtube.com/watch?v=SApIDe_SWoo)) (para mais informações, ver <http://www.ua.pt/cidttff/lale>)<sup>47</sup>.

Sobre o LALE, unidade na qual mais proximamente se radica a disciplina de DDCL, importa destacar, para além da natureza implicada do projecto desenvolvido e dos seus conceitos estruturadores, as actividades e programas de formação, extensão e cooperação com as instituições educativas que oferece (nomeadamente *ateliers* linguísticos, programas de formação, quase todos creditados, projectos no âmbito de parcerias e redes com outras instituições educativas, escolares e não escolares), bem como o investimento numa publicação própria (os *Cadernos do LALE*<sup>48</sup>), com a qual visa a divulgação do conhecimento produzido junto dos agentes educativos.

---

<sup>47</sup> Para uma análise das dinâmicas de desenvolvimento do LALE, ver Andrade *et al* (em publicação).

<sup>48</sup> Os *Cadernos do LALE* contam actualmente com 9 números (6 da Série Propostas e 3 da Série Reflexões), todos disponíveis *on-line* (<http://www.ua.pt/cidttff/lale/PageText.aspx?id=9753>).

A dinâmica destes laboratórios, traduzida na sua capacidade para captação de financiamento e investigadores<sup>49</sup>, não é certamente alheia ao elevado número de teses de doutoramento e dissertações de mestrado na área da DL produzidas na UA<sup>50</sup>, respectivamente 23 e 105 nos últimos 15 anos<sup>51</sup>. Alguns estudos de meta-análise efectuados pela equipa de DL da UA (nomeadamente em Alarcão *et al.*, 2004, e no âmbito do projecto EMIP/DL, ver Alarcão e Araújo e Sá, 2010a) têm vindo a corroborar esta situação privilegiada do DDTE enquanto espaço institucional favorável, pela sua dinâmica e singularidade, ao desenvolvimento de um curso com as características do MD-L, evidenciando, entre outros aspectos, as características das investigações produzidas ao nível da formação pós-graduada. Focalizando apenas as dissertações de mestrado, as análises mostram que se trata de investigação efectuada quase exclusivamente por professores de escolas, cujo objectivo é compreender e avaliar os seus objectos de estudo, para sobre eles intervir. Estes objectos de estudo são essencialmente constituídos pelos discursos que ocorrem nos contextos educativos, mas também por aqueles que os regulam, e, dentro deles, por questões relacionadas com o desenvolvimento e mobilização de competências em línguas/culturas (com grande destaque para a escrita e as competências plurilingue e intercultural), através de metodologias qualitativas (destacando-se a investigação-acção e estudos de caso), mas também quantitativas (sobretudo inquéritos por questionário) (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2009a; Alarcão & Araújo e Sá, 2010a). No primeiro estudo referido, que visava aprofundar os resultados do trabalho anterior de Alarcão *et al.* (2004), as autoras, centrando-se sobre esta literatura cinzenta, identificam e caracterizam uma escola já bastante consolidada e activa em DL, específica em contexto nacional e configurada em torno de uma perspectiva de didáctica plural que declina noções como intercompreensão, competência plurilingue e intercultural. Explicitando, a análise dos termos técnicos e objectos de estudo mostra que quase 50% das dissertações produzidas (19 em 40) no último quinquénio em estudo (2002-2006) relevam desta perspectiva, traduzindo uma concepção alargada e potencialmente transversal e interdisciplinar de currículo, do objecto

---

<sup>49</sup> Em 31 de Dezembro de 2010, ambos os laboratórios contavam com 25 bolsiros (18 do LALE e 7 do LEIP).

<sup>50</sup> Este número é claramente superior ao de outras instituições nacionais, segundo dados do projecto EMIP/DL (Alarcão & Araújo e Sá, 2010a: 15). Assim, das 130 dissertações de mestrado que constituem o *corpus* deste projecto (balizado temporalmente entre 1996-2006), 64 (49.2%) foram realizadas na UA; no que toca às teses de Doutoramento, das 17 identificadas no mesmo período, 11 (64.7%) foram apresentadas nesta mesma instituição.

<sup>51</sup> Estes dados provêm do projecto EMIP/DL (de 1996 a 2006), completados com outros fornecidos pela secretaria de pós-graduação do DE (de 1997 a 2010). Foram consideradas todas as dissertações dos mestrados em Didáctica de Línguas e em Educação em Línguas no 1.º CEB e ainda aquelas realizadas no âmbito dos mestrados em Supervisão e em Gestão Curricular, Ramo Línguas, consideradas pelos seus orientadores como podendo ser atribuídas à área científica da DL.



língua e das finalidades educativas deste objecto, quando integrado nas propostas escolares. Esta concepção, como destacarei à frente, está claramente presente na estrutura curricular do MD-L e, mais especificamente, nas disciplinas da área científica de Didáctica.

#### *Destinatários, finalidades e competências visadas*

Dirigido preferencialmente a profissionais e/ou investigadores do âmbito da Educação, o MD tem como finalidade principal contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional deste público-alvo, tendo em vista a sua contribuição activa, crítica, consciente e informada para a abordagem dos diferentes desafios educativos com que se vai debatendo a sociedade portuguesa, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Persegue ainda, nesta óptica e através de uma proposta de formação colaborativa em ambiente investigativo, o desenvolvimento de uma atitude investigativa que promova a capacidade de encontrar respostas qualificadas para situações sempre singulares e complexas, em função das especificidades dos estudantes e dos contextos sociais concretos em que se movem. Assim, mais do que aprofundar a habilitação profissional para a docência nos vários domínios que oferece (objectivo dos vários *Mestrados em Ensino de...* também criados, de índole profissionalizante), este curso, de natureza académica, propõe-se concorrer para o desenvolvimento de um perfil de formação adequado ao exercício desta actividade profissional, perfil este primordialmente assente em competências de análise crítica de situações educativas, de investigação, de intervenção e de aprendizagem ao longo da vida, em contextos colaborativos. Assenta no pressuposto de que “the quality of student learning is dependent (or functional) upon the quality of the learning of teachers. Hence, high-quality teachers are high-quality learners (...) that possess critical and creative thinking skills and social dispositions that can be enabled through appropriately designed master’s (...) programmes” (Coombs & Sorensen, 2010: 688).

Neste quadro, e tendo em conta os pressupostos pedagógicos e metodológicos do Processo de Bolonha (em particular a aprendizagem centrada no aluno e orientada para o desenvolvimento de competências), nomeadamente no que diz respeito à necessária definição prévia de competências profissionais, bem como o enquadramento dado para essa definição pelos documentos produzidos no âmbito do projecto piloto *Tuning Educational Structures in Europe* (<http://www.unideusto.org/tuning>) e pelos chamados “Descritores de Dublin” desenvolvidos pelo *Joint Quality Initiative Informal Group* (JQI), que identificam os domínios a considerar,

propõe-se, na *Proposta de Criação do Curso*, que um Mestre em Didáctica evidenciará as competências seguintes (Quadro 3)<sup>52</sup>:

**QUADRO 3. MESTRADO EM DIDÁCTICA: COMPETÊNCIAS VISADAS**

<b><i>Conhecimento e compreensão</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Construir conhecimento na área da Didáctica, estabelecendo articulações intra, inter e transdisciplinares e ainda de natureza contextual.</li><li>b) Dominar conceitos e processos relevantes para a compreensão das questões educativas de uma forma interdisciplinar.</li><li>c) Compreender o papel específico e contributos desta área para o desenvolvimento de um Projecto Educativo e de Projectos Curriculares, orientados para a formação de cidadãos críticos e intervenientes e/ou de organizações reflexivas.</li><li>d) Reconhecer e valorizar a importância da diversidade e da multiculturalidade nas comunidades educativas.</li><li>e) Reconhecer a importância da formação cultural, pessoal, social e ética para o desenvolvimento de funções profissionais educativas.</li></ul>
<b><i>Conhecimento aplicado</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Mobilizar organizada e articuladamente conhecimentos da sua área de especialização e da área da Didáctica, fomentando a sua integração nos contextos profissionais.</li><li>b) Organizar, individualmente ou em equipa, situações de ensino/aprendizagem no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento em que se move e de opções educativas criticamente fundamentadas.</li><li>c) Seleccionar conteúdos, estratégias e materiais adequados ao nível de desenvolvimento dos sujeitos-aprendentes, susceptíveis de promover a criatividade, a inovação, a autonomia e a consciência crítica.</li><li>d) Recorrer a diferentes modalidades, técnicas e instrumentos de observação e de avaliação, de modo adequado e sistemático, como forma de regular e promover a qualidade educativa.</li><li>e) Mobilizar, com rigor e organização, conhecimentos específicos e métodos de trabalho, apoiando-se na investigação.</li><li>f) Conceber, desenvolver e avaliar projectos de intervenção educacional, atendendo às necessidades dos sujeitos e contextos, num processo de integração de saberes e práticas sociais, conferindo-lhes relevância formativa.</li></ul>

---

<sup>52</sup> Estas competências têm ainda em consideração: as competências gerais a que se refere o artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março; as competências mencionadas no N.º 1 do anexo III.B do Despacho n.º 7287-B/2006 (2.ª Série) e do Decreto-Lei 240/2001 (*Perfis Gerais de Competência para a Docência*).

*Avaliação e análise crítica*

- a) Analisar, sintetizar e avaliar conhecimento na(s) sua(s) área(s) de especialização de Didáctica e de Tecnologia Educativa, com vista à construção de novos conhecimentos e competências.
- b) Empenhar-se na realização de actividades de investigação educacional, cooperando no desenvolvimento de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e nos seus contextos.
- c) Mobilizar intencional e sistematicamente o seu pensamento crítico e criativo, de resolução de problemas e tomada de decisão.
- d) Perspectivar a escola, a comunidade e as organizações como espaços de formação e de intervenção social respeitando e valorizando as diferenças, incentivando a construção participada de regras de convivência democrática, combatendo processos de exclusão e discriminação, gerindo, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa e promovendo atitudes e comportamentos de sustentabilidade.
- e) Consolidar, desenvolver e praticar a sua cidadania global, mobilizando conhecimentos acerca das instituições, políticas e sistemas educativos, mostrando solidariedade e respeito para com os outros cidadãos e partilhando valores como o respeito pelos direitos humanos, pela democracia e pela liberdade.

*Comunicação*

- a) Utilizar adequada e criticamente os diversos recursos de informação e comunicação e contribuir para o desenvolvimento dessas competências nos seus educandos.
- b) Comunicar em língua portuguesa, oralmente e por escrito, de modo correcto e adequado.
- c) Mobilizar e desenvolver permanentemente uma competência plurilingue e intercultural, revelando-se capaz e disponível para se envolver em situações de contacto com outras línguas e com a diversidade.
- d) Manifestar capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional.

<i>Autonomia e parceria na aprendizagem</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional ao longo da vida.</li> <li>b) Revelar dinamismo e capacidade de intervenção.</li> <li>c) Contribuir ética e deontologicamente para a criação de um clima de participação responsável nos seus contextos de intervenção.</li> <li>d) Promover a sua própria autonomia, bem como a de outros intervenientes no processo educativo, com vista à construção de ambientes de formação mais ricos e diversificados.</li> <li>e) Reflectir sobre os seus conhecimentos e práticas, apoiando-os na experiência, na investigação e em outros recursos disponíveis para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação.</li> <li>f) Reflectir sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas.</li> <li>g) Perspectivar o trabalho em equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional e privilegiar a partilha de saberes e experiências.</li> <li>h) Desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais.</li> </ul>
---	--

Antes de avançar para a caracterização da estrutura curricular do curso, que operacionaliza estas finalidades e competências, importa referir muito rapidamente as especificidades do tipo de público idealizado, mencionando os critérios de seriação e de creditação de formação anterior utilizados.

Os candidatos ao curso, sujeitos profissionalizados e/ou investigadores em Educação, conforme referi, são seleccionados e ordenados de acordo com três parâmetros (currículo académico, científico e profissional), cada um deles operacionalizado segundo critérios e ponderações específicos, resultantes da adaptação às actuais circunstâncias de formação de orientações anteriores elaboradas pelo Conselho Coordenador da Pós-Graduação do DDTE (“Critérios de selecção e seriação dos candidatos a Cursos de Mestrado e de Formação Especializada”, Abril de 2004). A definição destes critérios e respectiva ponderação assenta num entendimento da função docente na sua complexidade e abrangência que valoriza a acção do professor em múltiplas vertentes consideradas todas elas como dimensões da competência educativa e indicadoras do investimento do sujeito na gestão responsável da sua autonomia profissional. De realçar, no currículo profissional, para além do tempo de serviço docente e cargos desempenhados, a valorização da colaboração entre os professores e a Universidade, com a intenção de as continuar e consolidar, no âmbito da estratégia de parceria com as escolas que enquadra o projecto deste mestrado.

Esta mesma lógica está presente nas decisões tomadas no âmbito da creditação de formação e de experiência anteriores. Com efeito, uma vez seriados e ordenados os candidatos, e após efectuada a respectiva matrícula no curso, a Direcção do Mestrado, em conjunto com os mestrandos, define um Plano Individual de Estudos, com base na creditação da formação e da experiência anteriores comprovadas. Por princípio, e salvaguardando situações claramente excepcionais em que os alunos já realizaram pós-graduação na área ou frequentaram formações avançadas e de reconhecida qualidade, as disciplinas tidas como nucleares para o projecto de formação do curso (muito em particular as Didácticas específicas e a Metodologia de Investigação, para além das disciplinas de segundo ano) são consideradas de frequência obrigatória e excluídas do processo de creditação, o qual incide, essencialmente, sobre as disciplinas de opção e de outras áreas científicas, excepto se os estudantes manifestarem justificadamente outra escolha (o que acontece, aliás).

#### *Estrutura curricular*

As modalidades de desenvolvimento curricular da disciplina de DDCLE não podem deixar de ter em conta a estrutura do curso em que está integrada. Esta estrutura entende-se dentro das circunstâncias, fundamentações, pressupostos e objectivos que levaram à sua criação, bem como das características do público-alvo, aspectos anteriormente explicitados.

Em termos de arquitectura curricular, o mestrado encontra-se estruturado em quatro áreas de especialização, algumas delas desdobradas em ramos:

- Área de Especialização em Ciências (Ramo para Educadores de Infância e Professores do 1.º e 2.º CEB; Ramo para Professores do 3.º CEB/Secundário de Biologia e Geologia; Ramo para Professores do 3.º CEB/Secundário de Física e Química);
- Área de Especialização em Línguas (Ramo para Educadores de Infância e Professores do 1.º e 2.º CEB; Ramo para Professores do 3.º CEB/Secundário);
- Área de Especialização em Matemática para Professores do 3.º CEB/Secundário;
- Área de Especialização em Tecnologia.

Tendo em conta alguns dos eixos estratégicos da formação pós-graduada do DE acima apresentados (nomeadamente articulação e flexibilidade e relação entre formação e investigação), o curso propõe um modelo de formação e uma estrutura curricular comum a todas estas áreas de especialização/ramos, organizando-se em torno de 3 componentes de formação:

- *componente de conteúdo disciplinar*, associada a diferentes áreas de especialidade (através de unidades curriculares ligadas aos domínios científicos de referência para as diversas especialidades do curso, em colaboração com os departamentos da UA por elas responsáveis);
- *componente didáctico-pedagógica*, no âmbito de uma determinada área de especialidade (assegurada pelas unidades curriculares inscritas nas áreas científicas Didáctica e Tecnologia Educativa ou Ciências da Educação);
- *componente de intervenção educacional*, apoiada no recurso à investigação (através das unidades curriculares Metodologia de Investigação em Educação, Seminário de Dissertação e Dissertação).

O quadro seguinte apresenta a estrutura matricial do Mestrado no que diz respeito à distribuição dos créditos pelas áreas científicas contempladas. A área de DTE é, logicamente, a dominante, com 84 créditos obrigatórios. A formação contempla, ainda, outras áreas científicas consideradas relevantes numa formação avançada em Didáctica, nomeadamente aquelas que se têm vindo a constituir como “disciplinas de interpelação” no seu percurso de teorização interna, ou melhor, que são “susceptibles d’alimenter directement les propres réflexions et constructions des didacticiens” (Puren, 1997a: 5) e que, como tal, contribuem para a discussão das suas problemáticas e objectos: as Ciências da Educação (com 8 créditos obrigatórios) e as “áreas de especialidade”, a definir conforme a área de especialização, com 16 créditos obrigatórios. Os estudantes podem ainda gerir, em qualquer uma destas áreas científicas, 12 créditos opcionais, de acordo com os seus perfis, motivações e necessidades e em função de projectos de formação próprios, a explicitar e negociar aquando do processo de creditação de formação e experiência anteriores e de definição dos planos individuais de estudo.

**QUADRO 4. MESTRADO EM DIDÁCTICA: DISTRIBUIÇÃO DOS CRÉDITOS POR ÁREAS CIENTÍFICAS**

ÁREA CIENTÍFICA	SIGLA	CRÉDITOS	
		OBRIGATÓRIOS	OPTATIVOS
Didáctica e Tecnologia Educativa	DTE	84	
Ciências da Educação	CE	8	
Área da especialidade		16	
Ciências da Educação ou Didáctica ou Área da especialidade			12
<b>TOTAL</b>		<b>108</b>	<b>12</b>

A estrutura curricular, comum a todas as áreas de especialização/ramos, encontra-se esquematizada no quadro 5. Assim, o curso desenvolve-se em 2 anos (2 semestres mais 1 ano). No primeiro ano, os estudantes frequentam 8 disciplinas, 4 por semestre, todas elas com 8 créditos (com excepção das disciplinas de opção, com 6 créditos cada uma). As 3 áreas científicas do curso estão cobertas em ambos os semestres, de forma a criar ambientes de formação mais ricos, interactivos e estimulantes, em que as indagações possam ser abordadas através de múltiplas perspectivas, numa visão integrada do processo de desenvolvimento profissional. Procura-se, ainda, favorecer as interações sincrónicas e diacrónicas entre os regentes das várias disciplinas do curso, de modo a poderem construir propostas curriculares articuladas, vertical e horizontalmente.

**QUADRO 5. MESTRADO EM DIDÁCTICA: ESTRUTURA CURRICULAR**

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	CRÉDITOS
<b>1.º ANO /1.º SEMESTRE</b>		
Metodologia de Investigação em Educação	CE	8
Opção I	CE ou DTE ou Área da especialidade	6
Didáctica de ...ou afim	DTE	8
Disciplina da área específica	Área da especialidade	8
<b>1.º ANO /2.º SEMESTRE</b>		
TIC e Educação em ...	DTE	8
Opção II	CE ou DTE ou Área da especialidade	6
Didáctica de ...ou afim	DTE	8
Disciplina da área específica	Área da especialidade	8
<b>2.º ANO</b>		
Seminário de Dissertação	DTE	18 (12 + 6)
Dissertação	DTE	42 (18 + 24)

Esta estrutura matricial comum, que comentarei na sua especificidade à frente, no quadro mais restrito do MD-L/3.ºCEB e Sec., cuja defesa não foi fácil em sede de Conselho Científico, importa dizê-lo, por parecer diluir a especificidade de cada formação, traduz os pressupostos sustentadores do curso quanto à importância de construir formações coerentes e coesas, abrangendo um leque alargado de destinatários, nomeadamente no que diz respeito às suas proveniências disciplinares, por três razões fundamentais: o papel concedido à transversalidade da educação escolar e à urgência da escola construir projectos educativos globais, articulados e consistentes; o reconhecimento da necessidade de desenvolver nos professores competências, atitudes e hábitos de trabalho colaborativo e concertado para se lançarem num tal projecto, a partir do envolvimento de todos e de cada um numa cultura colectiva de formação e de trabalho, favorecida por linguagens e referenciais partilhados; a convicção do papel que a formação em Didáctica pode desempenhar para a consolidação desta cultura (Alarcão, Costa & Araújo e Sá, 1999; Araújo e Sá & Costa, 2000). Por outras palavras, acreditando-se que “building a learning community of educational practice is a key concept in any programme development” (Coombs & Sorensen, 2010: 687), esta estrutura curricular assume o valor formativo de colocar em interacção, em espaços variados, professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino, convidando-os a reflectir em conjunto sobre as questões que colocam nos seus quotidianos profissionais e a partilharem perspectivas e propostas concretas de abordagem, a partir dos seus ângulos de actuação específicos, as disciplinas de que são responsáveis (as sessões conjuntas do 2.º ano, no quadro do Seminário de Dissertação, são particularmente interessantes nesta perspectiva). Em nada se dilui a especialidade nesta proposta, antes se lhe concede um outro significado, mais abrangente, porque se procura colocá-la num espaço mais alargado onde o professor em formação pode (re)desenhar o seu lugar específico. Aliás, como bem referem Cyrulnik e Morin, “relier, c’est sans doute le grand problème qui va se poser à l’éducation” (2000: 13).

Esta opção de organização, permitindo ainda rentabilizar os recursos humanos, físicos e materiais do DDTE, visa, em síntese, promover a coerência entre princípios de formação e princípios didácticos, ou seja, formar professores para um trabalho concertado nos seus contextos profissionais, envolvendo-os em situações de formação onde idêntico tipo de trabalho lhes é proposto, reconhecendo que, como concluem Zeichner e Conklin (2008) a partir de uma síntese da investigação sobre a relação entre as características dos programas de formação e o desenvolvimento profissional dos professores que os frequentam, “program impact is strengthened by a clear and common vision of teaching and learning that permeates all coursework and field experiences” (p. 272).



A área de especialização em Línguas, nomeadamente o ramo para professores do 3.º CEB/Secundário, inscreve-se nesta matriz comum, actualizando-a com disciplinas específicas, entre as quais aquela que está aqui em foco (ver Quadro 6). Assim, e em termos mais restritos, é também este ramo um espaço onde professores, agora de diferentes línguas, com diferentes estatutos para os sujeitos-aprendentes (maternas, não maternas, estrangeiras), podem interagir no sentido de discutir, em conjunto, os problemas concretos que se lhes colocam, desenvolvendo instrumentos de observação e análise das práticas educativas e referenciais e conceitos comuns para as designarem (no mesmo sentido, ver Kelly, Grenfell, Allan, Kriza & McEvoy, 2004). A este propósito, leia-se o que escreve Isabel Alarcão no prefácio da obra *Transversalidades em Didáctica das Línguas*, onde se divulgam os resultados das investigações efectuadas no âmbito da 1.ª edição do mestrado em Didáctica de Línguas, antecessor deste MD-L/3.º CEB e Sec. (in Araújo e Sá, Ançã & Moreira, 2004: 7):

*“O título do livro pretende evidenciar uma ideia que esteve presente na concepção do mestrado e que traduz a convicção relativa ao potencial de transferibilidade na aprendizagem de elementos linguísticos e culturais, aspecto tanto mais interessante e oportuno quanto nos encontramos perante uma sociedade, cada vez mais, caracterizada pelo multiculturalismo, pelo plurilinguismo e pela necessidade de se desenvolverem capacidades de intercompreensão e intercomunicação. (...) Também a investigação sobre a aprendizagem de línguas e desenvolvimento linguístico, nomeadamente em contextos de bilinguismo e plurilinguismo, tem vindo a revelar informações que permitem questionar a tradição isomórfica no ensino de línguas e, conseqüentemente, na formação de professores.”*

Aponta pois, a arquitectura curricular, para uma determinada concepção de língua, educação em línguas e ser professor de línguas que se declina no plural, o que se irá traduzir, necessariamente, na concepção das disciplinas.

**QUADRO 6. PLANO DE ESTUDOS DO MESTRADO EM DIDÁCTICA – ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUAS PARA PROFESSORES  
DO 3.º CEB/SECUNDÁRIO**

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS
			TOTAL	CONTACTO	
Metodologia de Investigação em Educação	CE	Semestral	216	T:28; TP:28; OT:4	8
Opção I	CE, DTE, CL, EC e/ou EL	Semestral	162	variável	6
Didáctica e Desenvolvimento Curricular do Português ou Pluralidade Linguística e Educação	DTE	Semestral	216	TP:60; OT:20	8
A Questão da Identidade na Cultura Portuguesa	EC	Semestral	216	TP:45; OT:20	8
<b>1.º ANO /2.º SEMESTRE</b>					
TIC e Educação em Línguas	DTE	Semestral	216	TP:45; OT:20	8
Opção II	CE/DTE/PSIC CL/EC/EL	Semestral	162	variável	6
Didáctica e Desenvolvimento Curricular das Línguas Estrangeiras ou Didáctica e Desenvolvimento Curricular das Línguas Clássicas	DTE	Semestral	216	TP:60; OT:20	8
Cultura Portuguesa dos séculos XIX e XX	EC	Semestral	216	TP:45; OT:20	8
<b>2.º ANO</b>					
Seminário de Dissertação	DTE	Anual	486	S:90; OT:40	18
Dissertação	DTE	Anual	1134	OT:40	42

Legenda:

**DISCIPLINAS A AMARELO:** COMUNS A TODAS AS ÁREAS DE ESPECIALIZAÇÃO DO MESTRADO

**DISCIPLINAS A VERDE:** ESPECÍFICAS DESTA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO, MAS COMUNS A OUTROS MESTRADOS EM ENSINO DE LÍNGUAS (MESTRADOS PROFISSIONALIZANTES)

**DISCIPLINAS A AZUL:** ESPECÍFICAS DESTA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO, MAS COMUNS A OUTROS MESTRADOS NAS ÁREAS DE ESPECIALIDADE

**DISCIPLINAS A ROSA:** SITUAÇÃO DIVERSIFICADA - ALGUMAS SÃO COMUNS A TODAS AS ÁREAS DE ESPECIALIZAÇÃO DO MESTRADO; OUTRAS SÃO COMUNS A OUTROS MESTRADOS EM ENSINO DE LÍNGUAS (MESTRADOS PROFISSIONALIZANTES) OU NAS ÁREAS DE ESPECIALIDADE

No que diz respeito às disciplinas de Opção, foi proposto um leque muito variado, em articulação com outras formações pós-graduadas da UA, conforme se pode verificar na lista apresentada no Despacho de publicação da estrutura curricular e do plano de estudos do curso (ver Anexo 1)<sup>53</sup>.

<sup>53</sup> A abertura destas disciplinas em cada edição do curso está dependente da abertura dos cursos a cujos planos curriculares estão adstritas. Note-se que esta opção de articulação entre formações, que é favorecedora de diálogos

Para uma visão mais compreensiva do projecto formativo do curso, nomeadamente do espaço ocupado por cada uma das disciplinas e do modo como procuram concorrer para a consecução desse projecto, apresentam-se seguidamente, ora os objectivos, ora as competências (dependendo da informação disponível *on-line*, ou, quando não acessível, facultada pelo respectivo docente responsável), de cada uma (exclusivamente das obrigatórias, já que as opcionais variam consideravelmente de ano para ano) (Quadro 7).

**QUADRO 7. OBJECTIVOS/COMPETÊNCIAS DAS UNIDADES CURRICULARES DO MD-L/3.º CEB E SEC. (INFORMAÇÃO OBTIDA EM ABRIL 2011)**

<b>UNIDADES CURRICULARES</b>	<b>OBJECTIVOS/COMPETÊNCIAS</b> (dependendo da informação consultada ou fornecida)
<b>Metodologia de Investigação em Educação</b>	<b>Objectivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudar modelos de investigação de análise do fenómeno educativo.</li> <li>- Estudar procedimentos técnicos de recolha de informação.</li> <li>- Aprender a construir um relatório de investigação científica.</li> </ul>
<b>Didáctica e Desenvolvimento Curricular do Português<sup>54</sup></b> ou <b>Pluralidade linguística e Educação</b>	<b>Competências</b> <b>Ao Nível do Conhecimento e da Compreensão:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominar conhecimentos no quadro da Didáctica de Línguas, concebendo modos de os colocar ao serviço da educação em línguas nas suas diferentes dimensões (linguística, cultural, de aprendizagem).</li> <li>- Reconhecer os contributos da reflexão sobre a inserção curricular da diversidade linguística e cultural para a compreensão dos contextos e dos problemas de uma comunidade educativa, na sua complexidade;</li> <li>- Reflectir sobre a diversidade linguística e cultural do mundo, perspectivando modos de contribuir para a sua preservação e valorização.</li> <li>- Analisar identidades e repertórios linguístico-comunicativos, assumindo a sua responsabilidade na construção e desenvolvimento desses mesmos repertórios.</li> </ul> <b>Ao Nível do Conhecimento Aplicado:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar, com rigor e organização, apoiando-se na investigação, conhecimentos que promovam a qualidade educativa das situações de educação em línguas.</li> </ul>

múltiplos, nomeadamente entre estudantes de diferentes cursos, revelou-se extremamente complexa de operacionalizar, como se indicará à frente, devido a problemas de compatibilização de horários, muito em particular entre horários laborais e pós-laborais.

<sup>54</sup> Dado o perfil dos alunos, esta disciplina ainda não funcionou e a informação sobre a proposta de programa não estava disponível nem foi possível obtê-la.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar, com rigor e organização, conhecimentos específicos e métodos de trabalho apropriados, apoiados na investigação.</li> <li>- Desenvolver projectos curriculares que integrem saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa pela experimentação e análise crítica de estratégias e suportes pedagógico-didáticos para a educação plurilingue e intercultural.</li> </ul> <p><b>Ao Nível da Avaliação e Análise Crítica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestar empenho e dedicação pela investigação educacional, concebendo, desenvolvendo, implementando e avaliando um projecto no âmbito da educação para a diversidade linguística e cultural.</li> <li>- Perspectivar a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, incentivando a construção participada de regras de convivência democrática, combatendo processos de exclusão e de discriminação.</li> </ul> <p><b>Ao Nível da Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar adequada e criticamente os diversos recursos de informação e comunicação, no processo de construção de conhecimento sobre a inserção curricular das línguas, culturas e da diversidade linguística e cultural.</li> <li>- Comunicar em língua portuguesa, oralmente e por escrito, de modo claro e coerente.</li> </ul> <p><b>Ao Nível da Autonomia e Parceria na Aprendizagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir ética e deontologicamente para a criação de um clima de participação responsável e esclarecida de todos no trabalho de grupo;</li> <li>- Reflectir sobre a sua actividade e o seu desenvolvimento profissional e pessoal, com abertura à mudança.</li> <li>- Realizar, avaliar e apresentar, de modo colaborativo, um projecto de educação/formação.</li> </ul>
<p><b>A Questão da Identidade na Cultura Portuguesa</b></p>	<p><b>Objectivos principais</b></p> <p>(I)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Iniciar os alunos na investigação e reflexão cultural introduzindo-os aos conceitos essenciais desta área científica (tanto numa perspectiva histórica como epistemológica).</li> <li>b) Dotar os alunos dos conhecimentos - autores e movimentos - essenciais relativos à reflexão que em Portugal se realizou (e realiza) sobre a identidade cultural portuguesa.</li> </ul> <p>(II)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Promoção junto dos alunos do conhecimento das principais metodologias da investigação na área dos estudos culturais.</li> <li>b) Levantamento e discussão da informação relevante para as matérias em estudo.</li> <li>c) Análise e síntese da informação recolhida (mesmo e sobretudo quando é de sentido contraditório).</li> <li>d) Integração dos estudos culturais nas actuais problemáticas das ciências humanas e sociais, quer a nível nacional, quer internacional.</li> </ul>

	<p>Para além destes, o programa procura atingir os seguintes objectivos transversais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de trabalhos escritos, usando material recolhido especificamente para os alunos de modo a promover a sua reflexão crítica e capacidade de argumentação (os exercícios fornecidos, para além de terem soluções escritas, são discutidos com os alunos nas aulas).</li> <li>- Estímulo à compreensão pluri e multidisciplinar da Cultura procurando que os alunos tomem contacto com textos oriundos da História, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Psicologia, Comunicação e Arte.</li> </ul>
<p><b>TIC e Educação em Línguas</b></p>	<p><b>Competências</b></p> <p><i>Conhecimento e compreensão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominar conceitos e processos determinantes para o estudo das questões educativas específicas das áreas disciplinares do estudante futuro professor, de uma forma interdisciplinar, por recurso às TIC (tipologias, contextos, modalidades).</li> <li>- Construir colaborativamente conhecimento na área de educação, estabelecendo relações intra, inter e transdisciplinares e ainda de relação contextual, com as TIC (potencialidades e constrangimentos).</li> <li>- Compreender o papel específico e contributos das TIC para o desenvolvimento de projectos educativos, orientados para a formação de alunos/cidadão críticos, reflexivos e intervenientes na sociedade.</li> <li>- Reconhecer a importância da articulação entre a aprendizagem, as tecnologias e as interações que se estabelecem neste âmbito.</li> </ul> <p><i>Conhecimento aplicado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar organizada e articuladamente conhecimentos oriundos de resultados de investigação, quer na área da didáctica, quer na área da Tecnologia Educativa, fomentando a integração das TIC na Educação.</li> <li>- Organizar, individualmente e em equipa, situações de ensino e de aprendizagem recorrendo às TIC, fomentando a sua integração nos seus contextos profissionais dos estudantes.</li> <li>- Conceber um projecto educativo para várias ferramentas e recursos TIC, atendendo às necessidades dos sujeitos e contextos, num processo de integração de saberes oriundos da investigação das práticas profissionais e dos estudantes futuros professores.</li> </ul> <p><i>Avaliação e análise crítica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar, sintetizar e avaliar conhecimento teóricos e práticos na(s) sua(s) área(s) de especialização, com vista à construção de conhecimento e à construção de Competências TIC na Educação.</li> <li>- Mobilizar intencional e sistematicamente o pensamento crítico e criativo sobre a sua própria prática profissional, o que pode levar a novas e inovadoras formas de pensar sobre o ensino e a</li> </ul>

	<p>aprendizagem com e através das TIC.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidar, desenvolver e praticar a sua cidadania global, desenvolvendo as atitudes cívicas e éticas dos estudantes futuros professores relativamente à integração das TIC na educação.</li> <li>- Analisar, sistematizar e avaliar criticamente tipologias de recursos educativos digitais que articulem diferentes contextos (formais, informais e não-formais) e modalidades de ensino e de aprendizagem.</li> </ul> <p><b>Comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar adequada e criticamente as TIC para o tratamento e apresentação de informação em diferentes formatos (texto, gráficos, áudio, vídeo).</li> <li>- Comunicar, oralmente e por escrito, de modo correcto e adequado com e através das TIC (em contextos síncronos e assíncronos), nas várias circunstâncias da sua actividade profissional.</li> <li>- Argumentar e sustentar fundamentadamente o projecto de integração das TIC em contextos educativos, com especial enfoque nas áreas curriculares que o estudante futuro professor está envolvido.</li> <li>- Desenvolver a competência de questionamento em articulação com diversas estratégias e ferramentas TIC.</li> <li>- Pesquisar, organizar e gerir a informação no âmbito da educação através das TIC.</li> </ul> <p><b>Autonomia e parceria na aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestar a capacidade de aprendizagem autónoma através das TIC;</li> <li>- Desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais.</li> <li>- Contribuir para a criação de um clima de trabalho colaborativo, presencial e a distância, entre membros de equipas educativas, reconhecendo a especificidade do seu contributo para a tarefa global.</li> </ul>
<p><b>Didáctica e Desenvolvimento Curricular das Línguas Estrangeiras</b></p> <p>Ou</p> <p><b>Didáctica e Desenvolvimento Curricular das Línguas Clássicas<sup>55</sup></b></p>	<p><b>Competências</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer, analisar e interrogar criticamente a investigação recente em Didáctica de Línguas, designadamente em Portugal, e reflectir sobre as suas relações com as práticas educativas e sobre si enquanto seu (potencial) actor.</li> <li>- Analisar contextos, quadros teóricos e metodológicos, desafios, problemáticas e constrangimentos relacionados com uma abordagem educativa plural das línguas.</li> <li>- Perspectivar uma visão articulada, plural e integrada da educação em línguas e de si enquanto educador em línguas.</li> <li>- Percorrer itinerários de formação/investigação em DL, individuais e em grupo, e envolver-se na sua divulgação.</li> <li>- Reflectir sobre o seu percurso de desenvolvimento profissional,</li> </ul>

<sup>55</sup> Esta disciplina nunca funcionou, dado o perfil de entrada dos alunos do curso; a informação sobre a proposta de programa não estava disponível nem foi possível obtê-la.

	<p>questionando teorias e práticas, estruturando conhecimentos e experiências e responsabilizando-se pelo seu desenvolvimento profissional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para a criação de um clima de trabalho aberto, de diálogo e de partilha, de participação responsável e esclarecida de todos e de cada um no projecto formativo da disciplina, e envolver-se na sua construção colectiva.</li> </ul>
<b>Cultura Portuguesa dos Séculos XIX e XX</b>	<p><b>Objectivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e problematizar as principais dimensões culturais dos séculos XIX e XX português através do estudo dos seus principais vultos e momentos polémicos (particularmente nas áreas da literatura, do pensamento e das artes).</li> <li>- Problematizar, avaliar e articular a cultura europeia com as reflexões e as práticas vigentes no contexto português.</li> <li>- Reconhecer as dimensões construtiva e imagética, bem como axiológica, ética e praxiológica da cultura (quer na perspectiva diacrónica, quer sincrónica).</li> </ul>
<b>Seminário de Dissertação</b>	<p><b>Competências</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a complexidade do processo de investigação e o uso da epistemologia da didáctica, designadamente, na temática que pretende desenvolver.</li> <li>- Conhecer as linhas fundamentais da evolução, a bibliografia fundamental e a diversidade dos procedimentos teóricos e metodológicos das temáticas a investigar.</li> <li>- Sintetizar, com rigor, informação teórica relevante para a construção do quadro teórico da investigação em curso.</li> <li>- Seleccionar e usar o método, as técnicas de recolha e de análise de dados mais adequados à investigação a desenvolver.</li> <li>- Articular conceitos e debater informação, modelos, teorias e instrumentos de investigação educacional em perspectiva transdisciplinar, analisando criticamente a sua aplicação.</li> <li>- Comunicar informação científica rigorosa de forma clara e fundamentada, utilizando adequadamente novas tecnologias da informação e comunicação.</li> <li>- Redigir o texto de um projecto de investigação de forma clara e concisa.</li> <li>- Aceitar a crítica e argumentar com rigor.</li> <li>- Desenvolver a autonomia na elaboração e implementação de um projecto de investigação.</li> <li>- Adaptar-se de forma eficiente a novas situações.</li> <li>- Ter capacidade de trabalho em grupo, dialogando em perspectiva pluridimensional e transdisciplinar com todos e particularmente com os que têm ideias e opções diferentes.</li> </ul>

Numa análise global, este plano de estudos sugere as seguintes observações:

- em conformidade com a matriz curricular comum e o perfil profissional que se pretende estimular, o curso contempla disciplinas na área da DL, das Ciências da Educação e das Ciências ditas de especialidade (Estudos Culturais, mas também, nas disciplinas de opção, Ciências da Linguagem e Estudos Literários), criando assim contextos de aprofundamento de saberes e de competências profissionais em várias áreas importantes para uma actuação qualificada em educação em línguas nos actuais ambientes sócio-culturais e educativos;
- as disciplinas articulam-se entre si e com outros mestrados, da mesma ou de outras áreas científicas, o que favorece o diálogo interpessoal e interdisciplinar e permite aos formandos o contacto não apenas com outros discursos, outras perspectivas e outras culturas de formação e de investigação, mas também com outros formandos, entre eles, futuros professores;
- o leque de disciplinas de opção é alargado e diversificado, reforçando os diálogos acima mencionados; o facto destas disciplinas serem aquelas sobre as quais incide preferencialmente a creditação da formação anterior, como referi, reduz, de algum modo, esta potencialidade formativa do mestrado e deverá ser, na minha opinião, objecto de avaliação interna mais circunstanciada;
- quase todas as disciplinas, com excepção das do segundo ano, pela sua natureza diferenciada, e das de opção, prevêem horas de contacto de tipo teórico-prático (45 ou 60<sup>56</sup>), para além das horas tutoriais (20<sup>57</sup>), e um número considerável de horas de trabalho autónomo (de 136 a 151), numa proposta que valoriza e estimula metodologias de trabalho activas, orientadas para os sujeitos e promotoras de processos de reflexão, análise, discussão e partilha assentes em grande parte nas interações intra e inter-grupos, mas também intra-pessoais; há aqui uma aposta forte no trabalho do profissional que se forma, em conformidade com as recomendações de Bolonha e em particular com o conceito de ECTS como unidade de creditação do trabalho do aluno sob todas as suas formas (ver Decreto-lei n.º 42/2005);

---

<sup>56</sup> Estas horas equivalem a aulas respectivamente de 3 e 4 horas por semana, considerando-se que um semestre tem 15 semanas de aulas.

<sup>57</sup> Estas horas equivalem a 1 hora/semana em média, considerando-se que um semestre tem 20 semanas na totalidade (15 lectivas e 5 de avaliação).



- a carga horária parece excessiva<sup>58</sup>, mesmo sabendo que os alunos se podem inscrever em regime de tempo parcial, conforme, aliás, já se reflecte no relatório de avaliação da 1.<sup>a</sup> edição do curso; tenha-se em conta que muitos dos mestrandos (todos, na primeira edição) trabalham simultaneamente e que alguns habitam fora do distrito de Aveiro, pelo que cumprir um plano de trabalho que implica em média 40.5 horas por semana (considerando-se que 1 semestre equivale a 20 semanas), entre as quais 12.5 de contacto, é claramente desmedido e irrealista; importa avaliar as eventuais consequências desta situação na leccionação das disciplinas e no desempenho esperado dos formandos; tenha-se em conta que o recurso a plataformas de formação a distância e, conseqüentemente, a modalidades virtuais de contacto, é, seguramente, uma forma de afrontar, em parte, este problema<sup>59</sup>;
- o facto do curso se encontrar fortemente estruturado em torno de uma área científica, a de DTE, e dos docentes desta área terem longa tradição de trabalho em equipa e em coordenação, estimula a articulação das disciplinas e o desenvolvimento de trabalhos sobre temáticas comuns e em progressões em espiral, assim contribuindo também para reduzir, de algum modo, o trabalho resultante desta carga horária considerada excessiva; note-se, ainda, que esta estruturação e coordenação favorecem o aprofundamento de temáticas que podem vir a ser retomadas nas dissertações, numa lógica de articulação vertical (entre o primeiro e o segundo anos do curso) que rentabiliza tempo e esforço;
- o *Seminário de Dissertação* anual é um espaço fulcral na estrutura curricular. Apoiando-se no 1.º ano e acompanhando o desenvolvimento da dissertação, esta UC, para cumprir as

---

<sup>58</sup> Note-se que a carga horária de cada disciplina está em grande parte condicionada pelo número de créditos que lhe está adstrito e pelo sistema adoptado de contabilização dos créditos. Assim, o número de créditos atribuído a cada unidade curricular tem em conta, por um lado, os documentos orientadores da implementação do Processo de Bolonha, nomeadamente o disposto no Decreto-Lei n.º 43/2007 (Artigos 14.º e 16.º) e, por outro, as decisões da própria UA, que adoptou como valor de referência para o trabalho anual do aluno 1620 horas anuais, correspondendo 1 ECTS a 27 horas de trabalho. A fim de possibilitar a flexibilidade na organização curricular e tendo ainda em conta a existência de unidades curriculares comuns e opções, a UA estipulou, igualmente, que os créditos a atribuir a cada unidade curricular devem expressar-se em múltiplos de 2, com um mínimo de 4 créditos e, desejavelmente, um número máximo de 8 créditos. O número de unidades curriculares por semestre não deverá exceder as 5. É, igualmente, política da UA que seja dada preferência a unidades curriculares semestrais. Estas orientações traduzem-se neste Plano de Estudos.

<sup>59</sup> A questão de cargas horárias excessivas em cursos destinados a profissionais em exercício é abordada no já referido documento *O funcionamento da pós-graduação (Mestrado, Formação Especializada e disciplinas livres) no DDTE – situação vigente e propostas de intervenção* (Janeiro de 2004). As alternativas aí identificadas passam pela organização de diferentes modalidades de frequência, presencial e/ou a distância (note-se experiências anteriores deste tipo, com bons resultados, nomeadamente no quadro dos extintos Mestrados/CFE em Multimédia em Educação) e pelo recurso a horário concentrado e pós-laboral. No quadro deste Mestrado, estas alternativas encontraram já algum (mas não o suficiente) espaço de concretização.

suas finalidades (desenvolvimento de conhecimentos e competências de investigação em educação em línguas e construção e acompanhamento de um projecto de investigação), exige uma coordenação forte e muito articulada com todos os docentes que intervêm no curso, em particular com os orientadores, o que só é possível se contarmos com uma equipa docente que trabalhe em parceria e para um projecto comum; por outro lado, e porque colocado apenas no 2.º ano, exige que as temáticas de investigação a desenvolver, nas suas grandes linhas, estejam já definidas e aponta para as disciplinas de Didáctica da especialidade como o espaço ideal para o fazer (neste sentido, é distribuída aos alunos uma lista das temáticas de investigação propostas e respectivos investigadores-orientadores associados, de forma a enquadrar, em linhas de investigação em curso, estes projectos, estreitando conexões entre investigação e formação). Tendo ainda em conta que este seminário é comum a todos os ramos, ele cumpre uma função acrescida no que diz respeito à natureza articulada e transversal do projecto do MD, constituindo-se em espaço de encontro e partilha de todos os estudantes em torno de modos concretos de fazer investigação nesta área e de reflectir sobre os seus contributos para a transformação das práticas educativas e dos seus agentes. A UC é leccionada segundo modalidades distintas que procuram convergir para a qualidade do projecto final: seminários colectivos que incidem sobre metodologias de investigação precisas; seminários individuais com os orientadores, destinados à supervisão da construção e implementação dos projectos de dissertação; seminários de apresentação e discussão dos projectos em curso, na presença de todos os mestrandos, da direcção do Curso e do painel de orientadores;

- a DDCLE (bem como as suas congéneres para os mestrandos da área do Português e das Línguas Clássicas) é, claramente, um disciplina charneira, colocada num lugar e tempo centrais: após um primeiro semestre onde se procede à abordagem das questões da educação em línguas pelo ângulo da diversidade linguística e cultural nos espaços de educação e formação e onde se inicia a formação em metodologia de investigação, e imediatamente antes do 2.º ano, momento da construção orientada dos projectos de dissertação e do seu desenvolvimento supervisionado. Aponta este lugar curricular para uma função fundamental da disciplina: a de se assumir como ponte na lógica curricular do curso, criando condições favoráveis para que cada mestrando descubra e/ou consolide progressivamente um espaço de indagação pessoal em didáctica que o conduza a um projecto próprio de investigação que seja significativo do ponto de vista do sujeito que o vai levar a cabo, adequado, face ao conhecimento actual em DL, relevante, face às questões que actualmente se levantam à educação em línguas e ainda exequível dentro das condições de funcionamento do curso,

designadamente correspondendo também a interesses dos investigadores que os podem orientar. A consciência dessa função, que para mim constitui um dos grandes desafios da disciplina, está claramente presente no desenho curricular que concebi. Ela implica, entre outros aspectos, criar oportunidades frequentes de diálogo em torno dos projectos pessoais de desenvolvimento profissional, privilegiando a desocultação dos dilemas, convicções e questões profissionais dos mestrandos, e promover a mobilização de conhecimentos e competências (anteriores e em aquisição/desenvolvimento), dando-lhes condições de expansão crítica, isto é, alimentando-os e enriquecendo-os (nomeadamente através de contactos frequentes e sistemáticos com a investigação e os investigadores em Didáctica, nas suas temáticas, processos, resultados e implicações). Exige ainda dar a conhecer a investigação que se faz na escola de pós-graduação escolhida pelos mestrandos (projectos, grupos, redes, produtos, impactos, motivações, ...), enquadrando-a na história da DL do DE e do CIDTFF.

*A 1.ª edição do Curso de Mestrado em Didáctica – Área de Especialização em Línguas para Professores do 3.º CEB e Secundário*

A 1.ª edição do MD ocorreu no ano lectivo 2009/2010, tendo-se aberto todas as áreas de especialização e ramos, cada um com 10 vagas, num total de 70. No que diz respeito à área de especialização em L/3.º CEB e Sec, apresentaram-se 9 candidatos, dos quais 8 foram admitidos, seriados e ordenados de acordo com os critérios já descritos. Destes alunos, 5 inscreveram-se efectivamente no curso.

Abrindo aqui um rápido parênteses, e confrontando com outros dados a que tive acesso de edições posteriores do curso, evidencia-se um problema de captação de públicos a esta área de especialização (e a algumas outras também) que deve ser analisado pela Direcção de Curso e pelo próprio DE. Numa primeira abordagem, e tendo em conta a elevada procura do curso anterior a este mestrado (Mestrado em Didáctica de Línguas), esta situação pode estar relacionada com factores de vária ordem: o facto de, desde 2003, a UA ter optado, face à situação de desemprego crescente, em não abrir cursos de formação inicial de professores de Línguas, decisão que cria um afastamento dos jovens professores relativamente à nossa escola, motivando-os talvez a prosseguir o seu percurso formativo nas instituições onde efectuaram a sua formação inicial; a abertura destes cursos num momento particularmente conturbado na vida dos professores, em particular no que respeita ao processo de avaliação do desempenho docente, dificultando a tomada de decisões relativamente à progressão na carreira; a articulação deste mestrado com outros existentes na UA, o que, se do ponto de vista conceptual, parece

sustentável, provoca obstáculos vários à elaboração de horários, impedindo a concentração na semana das horas de contacto, facto que desencoraja a candidatura e inscrição de alguns candidatos, a quem não é possível assegurar, à partida, um horário de frequência que lhes seja conveniente. Importa ainda considerar, na muito recente reconfiguração do ensino superior (Bolonha), a possível pouca legibilidade para o público-alvo do que representam (e para que servem) efectivamente estes 2.º ciclos académicos e a sua possível confusão com 2.º ciclos de tipo profissionalizante, o que pode desencorajar o investimento (considerável, mesmo em termos financeiros) em graus que os professores sentem que já possuem, enquanto detentores de licenciaturas longas, e que se vão banalizar e generalizar rapidamente. A recente recomendação do CRUP (8 de Janeiro de 2011) visando estimular a obtenção do grau de mestre por parte de diplomados que tenham terminado as suas licenciaturas ao abrigo de graus anteriores ao Processo de Bolonha, permitindo-lhes a creditação da formação adquirida na licenciatura na componente lectiva do mestrado e a realização exclusiva de uma dissertação ou projecto (podendo ainda optar, caso tenham mais de 5 anos de experiência profissional, por um relatório detalhado), se é bastante compreensível em termos de equidade de graus para profissionais com formações académicas similares, não facilita, a meu ver, esta legibilidade funcional dos mestrados académicos, passando a ideia da massificação do mestrado. Claramente, é necessário aguardar ainda algum tempo para perceber os efeitos de toda esta reconfiguração no comportamento dos professores em termos da formação pós-graduada e repensar eventualmente a sua reestruturação, numa mais estreita e flexível articulação com os 3.º ciclos, o único verdadeiro espaço, actualmente e na prática, de pós-graduação, muito em particular apostando em Cursos de Formação Avançada.

Os planos de creditação estabelecidos pela direcção de curso, em conjunto com as 5 mestradas inscritas, posteriormente aprovados pelo Conselho Científico e que estiveram na base da definição dos respectivos Planos Individuais de Estudo, foram os seguintes:

- todas as alunas obtiveram creditação às disciplinas de Opção I e II (por terem um diploma de licenciatura longa, pré-Bolonha), tendo depois duas delas manifestado vontade de frequentar a “Opção I” (“Comunicação em Sala de Aula”<sup>60</sup>), em substituição da “Cultura Portuguesa (Sécs. XIX e XX)”;

---

<sup>60</sup> Refira-se que também fui docente desta disciplina, que funcionou, excepcionalmente, no 2.º semestre, sendo frequentada por alunos de vários mestrados.

- três alunas obtiveram ainda creditação a uma disciplina, à escolha, da área dos EC (por terem frequentado acções de formação contínua na área, num total de créditos igual ou superior a 8, e supondo processos de avaliação individual e por trabalho escrito);
- uma aluna, por ser mestre em Línguas, Literaturas e Culturas, teve creditação a ambas as disciplinas da área de especialidade.

Assim, todas as mestrandas tinham no seu plano de estudos a disciplina de DDCLE, tendo-a efectivamente frequentado (e sido avaliadas). Estas alunas apresentavam, na altura, o seguinte perfil:

- Margarida<sup>61</sup>: licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Português / Francês, pela Universidade de Coimbra; longa experiência de ensino, acompanhada pela frequência de vários cursos de formação contínua; envolvimento em cargos escolares, nomeadamente de coordenação de área, e experiência de colaboração, enquanto supervisora pedagógica, com instituições de ensino superior;
- Patrícia: licenciatura em ensino de Inglês/Alemão pela UA; experiência profissional no 3.º CEB, ensino secundário, ensino profissional e, mais recentemente, no 1.º CEB;
- Sandra: licenciatura em ensino de Inglês/Alemão pela UA; Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas (Estudos Ingleses) pela UA; experiência profissional em ensino de ambas as línguas no 3.º CEB e Secundário;
- Sara: licenciatura recente em Línguas e Literaturas Modernas (Variante Estudos Portugueses) e Curso de Especialização em Ensino do Português (ambos pela Universidade do Porto); sem currículo científico nem experiência profissional docente após o estágio (trabalha num sindicato);
- Susana: licenciatura em Ensino de Inglês/Alemão pela UA; experiência profissional em Inglês em escolas do 3.º CEB e ensino secundário; várias formações realizadas e participação em projectos de colaboração com o DE.

Trata-se pois de formandas com idades, formação e experiências profissionais diversificadas, não apenas ao nível das línguas com que trabalham (representando todas as línguas vivas escolares, com excepção do espanhol), mas também dos níveis a que o fazem (da educação

---

<sup>61</sup> Refiro, com a devida autorização, o primeiro nome da mestrandas.

básica à secundária), provenientes de 3 universidades diferentes, o que é um factor de enriquecimento do perfil do grupo a considerar na proposta disciplinar. De referir que uma das mestrandas tem uma experiência de docência muito reduzida.

Para concluir esta apresentação, importa trazer aqui os resultados da avaliação desta primeira edição do MD, de acordo com o *Relatório de Concretização do Processo de Bolonha* redigido pela direcção do curso, que integro, em conformidade com os procedimentos implementados pela UA. Estes procedimentos implicam o preenchimento de um formulário estandardizado a partir da análise e interpretação de dados de questionários *on-line* respondidos pelos docentes e pelos alunos, disponíveis no PACO, e o tratamento de outros, disponibilizados pelo Conselho Pedagógico da UA, para além de análise documental (nomeadamente dos programas das UC). Só são consideradas elegíveis para avaliação as unidades curriculares a cujo inquérito pelo menos 5 dos alunos inscritos responderam.

Em termos globais, o curso parece ter alcançado um elevado nível do sucesso nos parâmetros considerados, em particular no que concerne à área de especialização em Línguas. A percentagem dos alunos inscritos que foram efectivamente avaliados é muito alta (90%) e a taxa de aprovação é de 100% em trinta e duas das trinta e três UC elegíveis, com uma média de 15.2 valores, resultados explicados em parte pelo reduzido número de alunos a frequentarem as UC (superior a 10 apenas em duas), o que possibilitou a implementação de metodologias de formação de tipo individualizado e baseadas em projectos (note-se, aliás, que praticamente todas as UC propõem uma avaliação contínua ou mista, apenas três tendo praticado uma avaliação final). Quanto às opiniões dos alunos nas UC elegíveis, elas traduzem-se, genericamente e em média, em valores superiores a 5 (numa escala de satisfação crescente de 10), nos vários aspectos avaliados.

Discriminando paras as UC elegíveis constantes do plano de estudos da área de especialização em Línguas (Tabela 6)<sup>62</sup>:

---

<sup>62</sup> De referir que não existem dados no PACO relativamente à DDCLÉ, pelo facto de apenas 4 alunas terem preenchido os questionários *on-line*, conforme referirei na Parte II, *Avaliação da disciplina*.

**TABELA 6. MESTRADO EM DIDÁCTICA – ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUAS PARA PROFESSORES DO 3.º CEB/SECUNDÁRIO:  
RESPOSTAS DOS ALUNOS AOS QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO (EDIÇÃO 2009/2010)**

<b>Unidade Curricular</b>	<b>Resposta Questão 7</b>	<b>Resposta Questão 8</b>	<b>Resposta Questão 9</b>	<b>Resposta Questão 10</b>	<b>Resposta Questão 11</b>	<b>Resposta Questão 13</b>	<b>Resposta Questão 16</b>	<b>Resposta Questão 12</b>
Pluralidade linguística e educação	8	8,4	8	7,2	6,75	7,8	5,8	8,4
Metodologia de investigação em educação	6,89	7,34	7,14	6,3	7,39	7	5,41	7,55
A questão da identidade na cultura portuguesa	7,2	8,4	8	6,4	6,6	6,8	5,4	8,2
TIC e educação em línguas	6	5,57	5,71	4,71	3	6,29	3,86	6

Legenda:

**Questão 7** – Coordenação das várias componentes da unidade curricular (Teórica, Prática, Teórico-prática, laboratórios, módulos...)

**Questão 8** – Adequação dos elementos de estudo e bibliografia recomendados

**Questão 9** – Adequação das actividades propostas (casos práticos, trabalhos) aos objectivos definidos para a unidade curricular

**Questão 10** – Adequação e modernidade dos equipamentos (laboratórios, salas de informática, etc.)

**Questão 11** – Disponibilização de informação no PACO e no *e-learning*

**Questão 13** – Adequação dos métodos de avaliação

**Questão 16** – Grau de dificuldade dos conteúdos

**Questão 12** – Funcionamento global da unidade curricular

No que toca às opiniões dos docentes, estes consideram que as UC foram, globalmente, adequadas ao público e articuladas com os objectivos definidos e as competências visadas, os meios disponibilizados adequados e os métodos de avaliação ajustados, o que se reflectiu na elevada percentagem de alunos avaliados e no excelente desempenho obtido. Como pontos fortes, destacam o apoio individualizado aos formandos, a sua motivação, fruto de programas flexíveis e adaptados aos seus interesses e expectativas, o excelente ambiente de cooperação e diálogo entre professores e alunos e entre estes, também propiciado pelas redes de trabalho *on-line*, e a articulação planeada e intencional entre as UC, bem como a convivência, num mesmo espaço, destes mestrados (professores em exercício) e de outros, provenientes dos mestrados profissionalizantes, possibilitando diálogos mutuamente enriquecedores. Identificam ainda alguns aspectos positivos relacionados com a implementação de metodologias de ensino inovadoras, facilitadas pela natureza teórico-prática das UC e pela sua estruturação modular, nomeadamente a rentabilização de plataformas de ensino a distância, o envolvimento dos alunos em trabalhos de projecto e estratégias de prática reflexiva, promotoras do pensamento autónomo, criativo e interventivo, e a implicação dos alunos em eventos científicos e pedagógicos, internos e externos à UA, nacionais e internacionais, nalguns casos com

apresentação de comunicações e publicação dos respectivos textos. Como pontos fracos, referiram-se particularmente ao visível cansaço dos alunos, após uma jornada de trabalho nas escolas, motivando algumas quebras de assiduidade e pontualidade, e à dificuldade de alguns em retomar o ritmo académico, após um longo período de afastamento da instituição universitária (facto também mencionado no estudo de Coombs e Sorensen, 2010, que o atribuem à “uncertainty and unfamiliarity about themselves operating at this perceived academic level”, p. 688). Neste quadro, as medidas de apoio ao sucesso escolar passaram, primordialmente, pela revisão dos horários, de forma a assegurar maior assiduidade dos alunos, e pela intensificação de metodologias de ensino centradas nos formandos, flexíveis e diversificadas, com aumento das horas tutoriais.

De acordo ainda com a informação disponibilizada *on-line* relativamente aos programas das disciplinas, também se considera no relatório terem sido desenvolvidas competências transversais em vários domínios (tais como o pensamento crítico e interventivo, competências de índole metodológica e investigativa, acesso e uso de informação, utilização de TIC, trabalho em equipa, autonomia).

Em termos de sugestões de melhorias a introduzir, sugere-se a consolidação da articulação entre as várias UC, a criação de condições, no 1.º ano, que levem à elaboração de pré-projectos de dissertação, perspectivando os conhecimentos e competências desenvolvidos em função do trabalho a efectuar no segundo ano e apoiando o mestrando na progressiva construção de um percurso de formação que engloba, a certa altura, a realização de investigação. Identifica-se ainda, como aspecto particularmente crítico, a necessidade de elaborar horários concentrados e em dias consecutivos, compatíveis com a actividade profissional deste público.

Parece, em síntese, que, de acordo com a interpretação feita dos dados de avaliação disponíveis (documentos curriculares e respostas a questionários), o Mestrado, não obstante todas as dificuldades inerentes a uma primeira edição e à própria complexidade de operacionalização do plano de estudos, que exigiu um acompanhamento particularmente vigilante da parte da direcção do curso e a motivação e empenho de todos, professores e alunos, foi capaz de cumprir o seu projecto de formação, no que ao primeiro ano curricular diz respeito, e de obter um assinalável grau de sucesso, na perspectiva consensual de todos aqueles que nele se viram envolvidos.





## Enquadramento pedagógico e científico

Desenhado o enquadramento institucional e curricular da disciplina de DDCLE, apresento agora os pressupostos e princípios em que se inscrevem as suas dimensões substantiva e processual. Se estes pressupostos e princípios se encontram, de alguma forma, alicerçados no enquadramento anterior, eles traduzem fundamentalmente a minha perspectiva (também epistemológica) de formação neste campo (e do campo em si), necessariamente decorrente de uma dada visão de educação e de um compromisso ético com ela, a partir do meu campo de actuação específico (a DL). A explicitação desta perspectiva, ou das minhas «teorias pedagógicas de acção» (Argyris & Schön, 1974), é essencial para a (também minha) compreensão dos sentidos e possibilidades deste relatório, na medida em que permite configurar o lugar de onde se construiu o desenho curricular da disciplina, ou as suas ancoragens, como escrevi na Introdução, e redesenhá-lo a partir da sua observação e indagação críticas, tornando-o recuperável de outros portos de observação possíveis e, deste modo, inscrevendo-o numa dialéctica onde “jamais (...) se coloque um ponto final” (Gerald, 1997: 75). Não obstante concordar com Perrenoud (1999) quando este escreve “la qualité d’une formation (...) se joue d’abord dans sa conception” (s.p.), acredito igualmente no valor deste acto de indagação das condições subjacentes a essa concepção, nas suas condicionantes, implicações, processos e resultados. Trata-se, em síntese, como refere Vieira (2006b: 151), de reconhecer a importância de dar voz à “pedagogia da formação”, como forma de compreender de que modo e a partir de que ideologias e práticas os programas de pós-graduação se vão constituindo (e podem vir a constituir-se) em espaços efectivos de formação de professores. Se concordo ainda com a autora quando refere que sabemos muito pouco sobre a forma como os cursos de pós-graduação estão a responder às necessidades de formação e que importa investir na investigação neste domínio, penso igualmente que exercícios como este, em que se procura compreender o pensamento associado às decisões curriculares, são passos nesse sentido até porque, como concluem Zeichner e Conklin (2008) no já referido estudo de síntese da investigação sobre a relação entre características dos programas de formação e desenvolvimento profissional dos professores que os realizam, “substantive orientation of a teacher education program (rather than its structure) had the greatest impact on what candidates learned” (p. 272).

Nesta mesma lógica, considero inseparáveis a fundamentação científica (uma dada visão de DL) e pedagógica (uma dada visão de formação em DL) da disciplina, já que, tratando-se embora de dois enfoques diferenciados, eles inter-determinam-se nesta situação de comunicação, concorrendo de igual modo para a definição do lugar de configuração disciplinar acima

mencionado, por referência à formação em DL do professor de línguas. De outro modo, se é verdade que a inscrição teórica do objecto especializado de comunicação e acção (aqui, o conhecimento em didáctica) determina certas leituras e aproximações da realidade sobre a qual se debruça (a educação em línguas), também não deixa de ser verdade que os pressupostos, configurações e contingências da situação em que essa comunicação ocorre (aqui, um contexto de formação específico) têm incidências sobre o ângulo de abordagem desse mesmo objecto. Posto isto, procuro clarificar nesta secção ambos os enfoques, sem a preocupação textual de os diferenciar completamente, esperando que os modos como se multi-determinam resultem claros.

### **Visão de formação: eixos estruturantes**

A perspectiva pedagógica da disciplina de DDCLE, ou o seu paradigma de formação, no sentido que lhe dá Zeichner (1983), enquanto matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que confere características específicas à formação de professores (ver *Framework for Thinking about Teacher Education Programs*, em Zeichner & Conklin, 2008, onde esta matriz é uma das componentes), desenha-se na intersecção de um conjunto de pressupostos em torno de um conceito de *profissionalidade docente* - equacionado do ponto de vista do professor de línguas - e de uma ideia do que podem ser os *princípios norteadores de um dispositivo de formação especializada e ao longo de vida*, em contexto universitário, deste professor, nomeadamente de uma formação em DL, ambos não se dissociando ainda de uma dada *visão de educação* (com enfoque nas línguas). Procurei captar essa matriz a partir da enunciação dos grandes eixos que a estruturam e que apresento de seguida.

Antes de avançar, devo referir que a perspectiva de educação na qual assenta a proposta formativa e que lhe serve de horizonte se inspira largamente na ideia de educação como transformação e emancipação, no sentido de uma sociedade mais justa, democrática e decente, na linha do pensamento freiriano (em particular, Freire, 1997). Uma sociedade onde, nas palavras de Geraldi (2010b), “a diferença não identifica nem a desigualdade deforma”. Nesta perspectiva, vincadamente ideológica e moral, que habita intensamente o actual discurso da DL, como se verá, a educação não será jamais neutra e a desocultação crítica das suas implicações políticas, relacionando o agir com os contextos (macro e micro) em que ocorre e com as forças (e resistências) que nele actuam, é condição imprescindível para uma planificação e acção conscientes e comprometidas. O espaço de formação que pretendo construir com este programa é assim, antes de mais, um espaço de criação de “uma nova linguagem na qual pensamos a

educação [aqui, em línguas] como mola crítica na construção de uma sociedade mais justa e que nos levará à transformação do mundo” (Paraskeva, 2007a: 15). As utopias também podem ser inspiradoras!

*Uma formação enquadrada por (e dirigida para) uma cultura de colaboração entre comunidades (e instituições) fortes e coesas e visando a sua consolidação*

Isabel Alarcão (2001a), a partir das quatro etapas na história da construção da profissão docente identificadas por António Nóvoa (1992, referido por Alarcão, *idem*), configura o actual quinto momento, o da “consciencialização, pelos professores, da especificidade do seu conhecimento profissional” (*idem*: 8). Entre os indicadores desta consciencialização apontados pela autora, relevo os seguintes, que vão no sentido do “ser professor” que Day (2001) define: a assunção do seu papel como investigadores do seu campo de actuação; a tendência para a quebra do isolamento profissional e para actividades em equipa e parceria; uma linguagem profissional cada vez mais específica; a consciência da necessidade e do valor da formação contínua e especializada.

Nestes indicadores encontra-se implícito, a meu ver, um elemento que considero de primeira ordem quando se pretende analisar o papel que pode assumir a formação pós-graduada, em particular no campo da Didáctica, no desenvolvimento profissional dos professores e definir princípios capazes de configurar um dispositivo de formação à luz de uma determinada perspectiva de profissionalidade docente: a possibilidade de uma cada vez maior, mais sistemática, planificada e intencional *aproximação entre os contextos profissionais e os contextos académicos*. Com efeito, se até há bem pouco tempo se pareciam sobretudo evidenciar sinais indicadores de duas comunidades cépticas no que toca aos contributos e benefícios que poderiam apresentar uma para a outra, com representações mútuas cristalizadas, dicotómicas e, de algum modo, desvalorizadoras, até pelo fosso cavado entre os “teóricos” (e a teoria, desligada dos contextos, feita de intelecto e de pensamento puro, produzida pela academia, frequentemente a partir de “problemas usurpados”, Paraskeva, 2007a) e os práticos (e a prática rotineira, reprodutora e acrítica das escolas), evoluindo “entre linhas paralelas” e perdendo progressivamente, nestes desencontros, oportunidades de criação de discursos e práticas mutuamente estimulantes, em torno de um projecto de escola e sociedade comum (Araújo e Sá, 2002), é possível hoje começar a identificar algumas manifestações, cada vez mais

frequentes e consistentes, que apontam noutros sentidos<sup>63</sup>. O cada vez maior envolvimento de professores na investigação, designadamente através da inscrição voluntária em programas de formação pós-graduada, frequentemente com grandes custos pessoais e nem sempre evidentes benefícios para a carreira, é um desses sinais mais significativos (Alarcão & Araújo e Sá, 2010a), em Portugal como noutros contextos (RAG, 2001).

Na verdade, têm vindo a multiplicar-se as vozes que defendem a promoção das relações de tipo colaborativo, nomeadamente entre investigadores (e universidade) e professores (e escolas), enquanto caminhos potenciadores, não só de uma maior aproximação entre a investigação e a prática em Didáctica (que, como se verá, se entende como condição para a legitimidade e validade do conhecimento didáctico, no seio de uma dada concepção epistemológica da disciplina), mas sobretudo do desenvolvimento profissional dos intervenientes, das suas instituições, do sistema educativo na sua globalidade e, portanto, também da sociedade (entre a vasta literatura disponível, ver Alarcão, 2003; Andrade & Pinho, 2010c; Badley, 2003; Canha & Alarcão, 2010; Day, 2001; Hargreaves, 1995; Lieberman, 2000; Sillam, 2002; Zay, 1998)<sup>64</sup>. Em Portugal, o *Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia* (GT-PA), coordenado por Flávia Vieira, é um exemplo assinalável de trabalho desenvolvido colaborativamente de um modo sistemático, envolvendo investigadores, supervisores e professores de diferentes níveis de ensino (ver Vieira, 2002, para uma introdução).

Não enveredando pela discussão (nem mesmo terminológica) do conceito de colaboração e dos diferentes tipos de redes, parcerias e comunidades que se podem constituir, com impactes significativos no crescimento dos seus agentes, nem das condições, possibilidades e constrangimentos que têm vindo a ser identificados (para uma breve resenha, ver Canha & Alarcão, 2010; uma análise a partir de uma experiência concreta de colaboração é realizada em Andrade & Pinho, 2010c, *Parte II*), interessa-me exclusivamente relevar que entendo aqui por colaboração, com Canha e Alarcão (2010), dois autores que têm trabalhado e praticado a noção em contexto nacional, uma *relação de complementaridade no seio de uma comunidade de*

---

<sup>63</sup> Para esta mesma conclusão apontam os estudos realizados por Canha (2001) e Alarcão *et al.* (2004). Ver em particular os resultados do projecto EMIP/DL (Alarcão & Araújo e Sá, 2010a), onde esta trajectória surge como própria das dinâmicas recentes da DL em Portugal.

<sup>64</sup> Esta convicção tem dado origem à realização de iniciativas concretas, de que são exemplo, na área da DL da UA, o projecto de colaboração interpessoal e interinstitucional desenvolvido por Manuel Bernardo Canha no quadro do seu doutoramento (Canha & Alarcão, 2008) e o projecto FCT *Línguas e Educação*, coordenado por Ana Isabel Andrade entre 2008-2010 (ver nota 46).

*didactas composta por professores e académicos*, que se desenvolve na articulação entre as três dimensões constituintes do campo (investigativa, formativa e política) e que envolve o desenvolvimento de projectos comuns, tendo em vista interesses partilhados. No contexto que nos ocupa, a formação pós-graduada, a colaboração está ligada com a investigação colaborativa (ver à frente) e, assim, o conceito relaciona-se ainda com o estatuto do conhecimento (de aplicado a construído, de dicotómico – teoria vs. prática – a integrado) e com as inter-relações dos sujeitos-autores que o produzem, o que traz associado, necessariamente, um conceito de transformabilidade do próprio conhecimento, resultado das relações intersubjectivas entre estes sujeitos, nas suas crenças, convicções e projectos. Esta modalidade de colaboração cria assim condições para ultrapassar a “cegueira epistemológica” a que se refere Vieira (2009), quando fala da relutância das universidades “a outras formas de construir e vulgarizar esse conhecimento, e também a outras formas de conhecimento para além das que não são convencionalmente validadas e legitimadas pela academia” (p. 212; sobre as implicações desta “cegueira” nas clivagens entre saber teórico e saber prático, ver Ellis, 2010).

Nesta mesma linha, a “formação baseada em parcerias” é definida como um dos princípios comuns sustentadores do desenvolvimento de políticas europeias de educação de professores (European Commission, 2004<sup>65</sup>). Assim, no *Green Paper on teacher education in Europe*, elaborado pelo *TNTEE – Thematic Network on Teacher Education in Europe* (Buchberger *et al.*, 1998), enfatiza-se o papel que as parcerias podem desempenhar no desenvolvimento de culturas profissionais de aprendizagem e de desenvolvimento, quer nas escolas, quer nas instituições de formação, parcerias estas que são consideradas como uma das condições da qualidade daquilo que nelas se faz.

O que me parece importante destacar, na compreensão deste movimento anunciado que se fortalece, é o facto de ele denotar a progressiva firmeza e confiança recíprocas das duas comunidades em causa, já que, conforme defendi noutra local, a primeira condição para que se trilhem caminhos comuns passa pelo fortalecimento (identitário, científico, cultural, social) de ambos os interlocutores e pela negociação de linguagens (e projectos) comuns, em torno de uma dada visão de educação (e sociedade) que se compartilha, porque se conhece, e com a qual cada um se compromete (Araújo e Sá, 2002). Ou, recorrendo a Habermas, “só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter a autonomia” (referido por Alarcão, 2001c: 25).

É nesta óptica, ou seja, no pressuposto da presença de comunidades em contacto com marcado sentido de pertença e compromisso e disponíveis para estabelecerem inter-acções onde os papéis diferenciados de cada uma são mutuamente reconhecidos e aceites, não negligenciando ainda as eventuais conflitualidades que tais interacções em si comportam e que apontam para a necessidade de uma atitude de negociação e de flexibilidade, mas também de convicção, na vontade de encontrar respostas educativas “re(ide)alistas” (Vieira, 2009), que perspectivado, na sua dimensão mais ampla, o valor da situação que aqui me ocupa: a formação pós-graduada de professores, entendida como uma formação instituída de matriz profissionalizante e ao longo da vida, na qual se inscrevem, em actos voluntários e conscientes, professores em exercício de funções e se implicam os académicos. Por outras palavras, a condição de possibilidade, ou de “acontecer”, desta situação de formação, pela sua natureza, exige da parte daqueles que nela se envolvem um claro reconhecimento do interlocutor na sua identidade profissional específica, a partir do qual se constrói, por sua vez, uma clara definição do contexto de inter-acção com esse interlocutor, nas suas intenções, finalidades, processos e modalidades. A ausência de tal reconhecimento não apenas inviabiliza mas enviesa a relação, transformando-a num palco onde o jogo vai ser de poder, pondo em causa o seu valor formativo e transformador.

Importa então explicitar, antes de prosseguir, de que modo, na disciplina de DDCLE, se reconhece o professor, reconhecimento este que está na base (e nos limites) dos desafios que me coloco enquanto sua docente. O professor é entendido como um profissional com uma identidade sólida historicamente edificada em torno de valores de comprometimento com um projecto de futuro, o qual deve ser desocultado no âmbito da formação, pelo seu valor de essencialidade numa construção curricular partilhada. Esta profissionalidade, compreendida como “uma *forma de estar* na educação avessa à rotina, ao desgaste, ao cepticismo, ou ao cinismo (...) instauradora da esperança, da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade (...) promotora de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes” (Vieira, 2006c: 8-9), estrutura-se em movimentos dialécticos constantes, entre a acção – no quadro de situações complexas – e o questionamento dessa mesma acção. Nesta dialéctica, de natureza reflexiva e força crítica (Giroux, 2007), revela-se como um intelectual, conjugando ciência, técnica e arte (Schön, 1983, 1987), bem como sensibilidade, emoção e imaginação. Este profissional actua no seio de uma escola, implicando-se no seu desenvolvimento, com outros colegas com os quais dialoga e aprende,

---

<sup>65</sup> Este texto vem na sequência da adopção conjunta, pelo Conselho da Europa e pela Comissão Europeia, do Relatório *Education and Training 2010 – The success of the Lisbon Strategy Hinges on urgent reforms* (2004).

quebrando assim as fronteiras de uma “culture of privacy and isolation” (Westheimer, 2008). Envolvidos no seu tempo, os professores perspectivam a essencialidade do seu lugar enquanto co-constructores de um novo mundo em que acreditam, ou como agentes de mudança (Marcelo Garcia, 1999) em tempos de mudança (Hargreaves, 1998), procurando, na relação com os outros, meios que qualifiquem a sua acção profissional. Assim, ser-se professor é também ser-se capaz de gerir a sua profissionalidade ao longo da vida, com responsabilidade, sentido crítico e emancipatório, autonomia, flexibilidade e em cooperação (cf. Boldizsár, 2004, ou European Commission, 2004, que referem a disponibilidade para este envolvimento como o mais fundamental papel profissional do professor). A procura de formação pós-graduada é uma das vertentes que pode assumir esta gestão responsável de um projecto próprio de desenvolvimento profissional.

Esta afirmação ganha particular significado quando o que está em causa, como é aqui o caso, é uma formação em Didáctica, dada a natureza epistemológica deste campo disciplinar. Embora esta questão seja largamente abordada na Parte II (Bloco 1), enquanto um dos conteúdos-pilar da DDCLE, ela não pode deixar de ser evocada desde já, para esclarecer a relevância de uma formação enquadrada por culturas de colaboração neste contexto.

De um modo mais preciso, entendo que a condição colaborativa da formação serve simultaneamente o desenvolvimento profissional dos professores, das suas instituições e da sociedade em geral, e o projecto científico da Didáctica. A forma mais clara de explicitar esta relação será talvez a partir das diferentes vozes em que se declina a disciplina, já mencionadas na *Introdução*, na sequência das dinâmicas do tríptico didáctico inicialmente conceptualizado por I. Alarcão (1994), alargado por Alarcão, Araújo e Sá, Canha e Pereira (2006) e reconfigurado em Alarcão *et al.* (2009b): a investigativa, a formativa e a política. Vozes que, segundo a autora, “se contextualizam em momentos preferencialmente distintos, interligam-se entre si de modo a estabelecerem interfaces de conceptualização e acção” (1994: 723-4).

Esta conceptualização, face a outras, tem a vantagem de aproximar e pôr em relação autores e actores do conhecimento e das práticas profissionais em didáctica e de realçar a sua condição de parceiros na evolução do saber didáctico ou de uma disciplina que, por ser de *observação*, de *teorização* e de *intervenção/inação* (Galison, 1990; Puren, 1997b), dá-se como finalidades “produzir conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma dada área disciplinar e intervir no terreno de actuação sobre o qual se debruça” (Araújo e Sá, 2000: 9), reconhecendo que esse terreno é condicionado por múltiplas instâncias, desde logo aquelas que configuram as macro-orientações estratégicas que se traduzem na organização dos sistemas educativos, e



querendo também agir sobre elas (voz política). De outro modo, o projecto disciplinar da Didáctica assenta numa *vocação praxeológica e social*, orientada num sentido crítico e transformador, e ainda numa *condição colaborativa*, concretizada no diálogo entre investigadores e professores, membros de uma mesma comunidade onde são cúmplices na partilha de um objecto discursivo (o processo de ensino/aprendizagem de línguas) e de uma intenção (favorecer as condições de desenvolvimento de tal objecto, no seio de um projecto educativo e social mais alargado) (Araújo e Sá, 1999). A ciência didáctica existe assim e apenas na medida em que este diálogo, produtor de conhecimento e de acção, existe e buscar as condições para que ele se consolide e floresça tem de integrar o seu projecto de crescimento e ser transversal às suas várias vozes e discursos, nomeadamente, o de formação.

Ora, conforme defendemos noutra local (Araújo e Sá *et al.*, 2002), estes cursos de mestrado configuram espaços privilegiados para reforçar sentimentos de partilha e de pertença e construir linguagens comuns indispensáveis à constituição destas comunidades capazes de fazerem evoluir o saber didáctico e, desse modo, de contribuírem para a qualidade educacional. Isto porque promovem o encontro sistemático, regular e continuado, institucionalmente enquadrado, regulado e legitimado, de investigadores e de professores, organizado em torno destas três vozes didácticas. Potenciam assim, não só relações complexas e polifónicas entre elas, mas ainda a sua flutuação enunciativa (do investigador académico para o professor em formação e vice-versa), em movimentos bidireccionais que prefiguram idênticos movimentos de ressignificação entre os saberes produzidos e a sua força interventiva.

Concluindo, enquadrar a formação nesta perspectiva de cultura de colaboração implica concretamente, para além de medidas de carácter institucional (como a celebração de protocolos inter-institucionais, por exemplo, que se reflectem em sistemas de quotas e nos montantes das propinas), que as ofertas sejam concebidas no sentido de estimular a aproximação dos formandos e que estes possam encontrar, ao longo da frequência dos cursos, novos motivos que justifiquem e ampliem a sua aproximação inicial (Araújo e Sá *et al.*, 2002; Perrenoud, 1999). Por outras palavras, a criação de novos sentidos inicialmente não previstos, no seio da situação de formação constituída, fruto de negociações entre formadores e formandos, ou do estreitamento dos seus laços e compromissos, é determinante na ressignificação do envolvimento de ambos no processo de formação e nas suas dinâmicas. Trata-se de desafios que apontam na direcção de programas de formação caracterizados pela flexibilidade, que se assumam desde o início como propostas ou linhas orientadoras apenas esboçadas (em termos de tópicos, tarefas, tempos e espaços), que se tornam definitivas apenas no final do tempo da formação, em função das interacções que os sujeitos estabeleceram uns com os outros.

Implica ainda esta perspectiva que as práticas educativas e de formação sejam entendidas como contextos de produção de saberes a questionar, contextualizar, problematizar e (re)perspectivar no âmbito de um projecto de escola e de didáctica, mas também de sociedade, e que os processos e resultados daí advenientes sejam reinvestidos, quer na investigação, ampliando o conhecimento produzido, quer em futuras acções de formação, mais focalizadas e contextualizadas, quer ainda nos múltiplos e diversificados quotidianos de ambas as instituições e dos seus actores, reforçando-se, assim, as cumplicidades criadas e abrindo-se condições para as estender e multiplicar. Colocam-se aqui questões ligadas com o valor da investigação nestes cursos, que não será nunca meramente instrumental nem académico, e com a relação com os saberes, que passo a referir e que constituem outros tantos eixos orientadores da matriz de formação da DDCL.

*Uma formação assente numa relação crítica com o conhecimento (o conhecimento como criação e transformação), apoiada na indagação e no quadro de uma epistemologia da complexidade*

Numa outra vertente, anunciada no que foi escrito acima, penso que a relação com o conhecimento e, por meio dele, com os alunos e a sociedade, é, também ela, constitutiva da profissionalidade docente e não pode deixar de ser considerada quando se perspectivam dispositivos de formação. Esta relação é aqui vista no quadro de uma cultura de colaboração em que a investigação e os processos de reflexão e indagação crítica que a acompanham são centrais e onde o professor não se perspectiva enquanto consumidor acrítico de um conhecimento aplicado, feito a partir de problemas “usurpados” (ver atrás), mas antes como seu autor. Por outras palavras, estes cursos de mestrado académico oferecem a possibilidade de diluição da separação dicotómica entre os “contextos de produção” do conhecimento didáctico e os “contextos de actuação profissional” (Ellis, 2010), colocando exemplarmente a questão do valor epistemológico da *praxis*.

Num texto onde se debruça sobre esta questão, Geraldi (2004a) descreve uma trajectória possível da identidade social do professor, identificando três formações históricas: o professor enquanto executor de partituras alheias, ou receptáculo vazio que se enche de saberes disciplinares produzidos por outros e os transmite; o professor enquanto “capataz” ou “operador de uma parafernália didáctico-pedagógica”, de onde ressalta o manual; o professor enquanto autor dos saberes que constrói a partir do constante questionamento dos “vividros”, investindo “a aula como acontecimento”. Detendo-se sobre esta última etapa, Geraldi (*idem*) distingue conhecimento (onde inclui o conhecimento científico e também os seus métodos de pesquisa, os

seus resultados, tentativas e fracassos) de saberes, estes constituídos pelas e nas práticas sociais, sendo do conjunto de ambos que se compõe a herança cultural. Nesta óptica, realça a necessidade do professor desenvolver capacidades de lidar com esta herança cultural, designadamente na sua interação com o aluno, fazendo com que a relação com “os vividos” seja a base do processo de ensino/aprendizagem (aqui, de formação) ou o lugar de onde vertem as perguntas a partir das quais se constroem (novos e transformados) conhecimentos: “tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado” (Geraldi, 2004a: 21). Destaca-se, nesta abordagem da profissionalidade, o professor enquanto autor do conhecimento e valoriza-se, nos seus processos de construção, a indagação dos saberes experienciais que emergem e evoluem na *praxis* educativa. A *praxis* como espaço epistemológico é assim um conceito central que remete para movimentos do pensamento educacional bem divulgados entre nós.

Neste processo de indagação, onde procuramos “não ignorar o problema do conhecimento” (Morin, 2001: 25), reflectindo sobre a sua natureza, condições e a relação do sujeito com ele, este define-se como parcial, contextualizado e incerto e as questões que hoje são abordadas no quadro dos paradigmas emergentes em educação e formação (Tavares & Alarcão, 2001) e dos movimentos do pensamento complexo podem ser equacionadas. Mais concretamente, questionando-se os paradigmas mais tradicionais de educação/formação, transmissivos e reprodutores, que confrontam o sujeito com conteúdos estáveis, “completos” ou fechados num único sistema, e propondo-se, ao invés, a exploração de uma diversidade de trajectos educativos possíveis a partir de “histórias vividas e contadas”, esta nova relação do professor – e da escola como um todo – com o conhecimento compreende-se no quadro de uma era a que se convencionou chamar de sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem. Uma era caracterizada pelo ritmo do acontecer, pela multimodalidade e pelas múltiplas mediações na acessibilidade aos conteúdos (Ferrão Tavares, 1997), mas também pela fragmentação, pela incerteza, pela imprevisibilidade, pela transitoriedade e pela instabilidade desses mesmos conteúdos. Uma era ainda onde o grande desafio que se coloca à educação é “desenvolver, de acordo com as oportunidades e espaços (...) que se multiplicam (ainda com o apoio das NTI), o ‘empowerment’, o sentido de si, a capacidade de ser sujeito da própria vida, a capacidade de saber, fazer, ser, viver com os outros” (Ambrósio, 2004: 29). Compreende-se que, num contexto como este, o professor não detém o “monopólio da intermediação” (Roberto Carneiro, *Nota Introdutória* a Dias de Carvalho *et al.*, 2001: 13). O que se lhe exige, fundamentalmente, é que, privilegiando a função aprendizagem, ajude o aluno a transformar em conhecimento a informação (Morin, 1999), ou a “aprender para conhecer, para compreender, para amar”

(Ambrósio, 2001: 52), investindo-o para o exercício livre, crítico e responsável da cidadania. Exigência que se estende, naturalmente, às situações de formação.

Este quadro coloca desafios à formação pós-graduada impossíveis de ignorar. Em particular, penso que a conceptualização dos dispositivos formais de formação deve tomar como direcção formar na complexidade e para a complexidade, adoptando-se esta como um conceito catalisador, na linha de Edgar Morin, o que envolve, igualmente, formar na e para o eclectismo (Galissou & Puren, 1999). Isto implica desenvolver instrumentos para a compreensão e gestão desta complexidade, reconhecendo que se trata sempre de uma construção subjectiva (Vieira, 2006a: 40), designadamente pelo confronto crítico do formando, em ambiente de indagação meta-prática, com modelos, linguagens e modos de agir multidisciplinares e multirreferenciais, que permitam a cada um aprender a construir (e a negociar) um lugar próprio na itinerância e a compreender as circunstâncias em que esse lugar foi construído e as suas implicações no exercício da profissão docente. Caetano (2004), a este propósito, identifica um conjunto de princípios que potencializam este confronto e com os quais me identifico, tendo procurado fazê-los reflectir no desenho e prática da disciplina de DDCLE, nomeadamente: dar importância aos processos, às interacções e aos contextos; associar os dispositivos de formação aos contextos de acção dos formandos; conceder um estatuto ao conhecimento construído nos contextos da prática; valorizar a cooperação, mas também a autonomia e as comunidades de pertença; realçar os valores da cooperação, da participação e da democraticidade; eleger a reflexividade crítica e a investigação como processos de formação associados aos processos intuitivos e informais da prática.

#### *A formação num ambiente investigativo e intelectualmente estimulante*

Uma outra condição da formação pós-graduada de professores que não se dissocia do atrás exposto e que enquadra o desenho curricular da disciplina de DDCLE prende-se com a valorização de um ambiente intelectualmente estimulante onde a investigação, designadamente a investigação colaborativa, ocupa um lugar central.

O valor da investigação, nomeadamente sobre as práticas educativas, assumindo a aula um lugar de destaque, como estratégia de desenvolvimento profissional encontra-se hoje largamente documentado na bibliografia disponível e a inclusão desta dimensão nos dispositivos de formação aparece recomendada em vários documentos reguladores destes dispositivos, nacionais e internacionais, bem como em instrumentos e recursos já elaborados para apoiar a actividade do formador (para as línguas, ver, por exemplo, Ferrão Tavares, 2010; Galissou &

Puren, 1999; Puren, Bertocchini & Costanzo, 1998). Ilustrando, lê-se no *Green Paper on Teacher Education in Europe*: “Initial teacher education as well as in-service teacher education need to find a clear profile in to regard to research and development, and an active involvement of teachers in it” (Buchberger *et al.*, 1998: 51). Também na *Conference on Teacher Education Policies in the European Union* (Campos, 2000), a investigação é apresentada como uma das orientações fundamentais das políticas educativas neste espaço geo-político, argumentando-se com os desafios que as dinâmicas próprias das sociedades do conhecimento e da aprendizagem acima caracterizadas colocam à escola e à acção profissional, a exigirem respostas qualificadas que parecem poder ser favorecidas por uma cultura de formação orientada para a investigação. Esta cultura permitiria ao professor, para além de uma leitura crítica do real e da capacidade de agir profissionalmente com direcção e autonomia, uma compreensão da sua própria aprendizagem como um processo ao longo da vida, porque inscrito numa trajectória de desenvolvimento: “Educational research and development as well as inquiry-oriented cultures of teaching and learning in teacher education may be seen as key components of dynamic learning and developing systems” (Buchberger, 2000: 37).

Com efeito, e como comecei por referir, esta questão tem dominado o discurso (também político) em educação e formação, a partir da contestação do modelo de “racionalidade técnica” pelos movimentos do professor-investigador (Stenhouse, 1991) e da reflexividade crítica (Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1993). Perspectiva-se, neste quadro, a inter-relação entre teoria e prática em termos de um conhecimento implícito na acção e não existente fora dela, e rebate-se a separação entre as teorias de ensino (desenvolvidas na academia) e a sua prática (desenvolvida nas escolas), que cava fossos entre investigadores, formadores e professores (para uma rápida perspectiva sobre a relação entre a emergência desta questão e a evolução das abordagens de formação de professores, ver Widdowson, 1997). Como enfatiza Day (2001), referindo-se em particular ao trabalho de D. Schön, este movimento “legitimou o ensino como uma actividade intelectual e baseada no conhecimento, em que os professores não só são capazes de desconstruir, mas também reconstruir experiências” (p. 54).

Existe hoje larga literatura, também em contexto nacional, sobre os efeitos, no desenvolvimento da profissionalidade docente e na qualidade das práticas educativas, da participação activa em processos investigativos (as obras coordenadas por Bailey & Nunan, 1996, e Freeman & Richards, 1996, oferecem numerosos exemplos de formação de professores de línguas pela investigação; entre nós, veja-se, por exemplo, Andrade & Pinho, 2010c; Araújo e Sá & Andrade, 2002; Estrela & Estrela, 2001; Gonçalves & Araújo e Sá, 2005; Moreira, 2005). Em contexto nacional e em ambientes de formação de supervisores de línguas, merece destaque o

trabalho do GT-PA (ver atrás), que tem vindo a praticar e a indagar as possibilidades, potencialidades e constrangimentos da investigação-acção nestes contextos (ver artigos em Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006).

Encontram-se também, nestes textos, indicadores que denotam a cada vez maior valorização, por parte das instituições de formação, do papel da investigação na formação de professores, nomeadamente pela adopção de modelos de formação reflexivos e pelo incitamento a determinadas modalidades investigativas, de entre as quais ocupa um lugar de destaque a investigação-acção (veja-se, por exemplo, a análise comparativa de diferentes sistemas europeus de formação de professores, em Buchberger, 2000). Para os autores posicionados numa linha epistemológica crítica, a mesma que é adoptada neste enquadramento pedagógico, e que questionam o “monismo epistemológico” (Macaire, 2010), este tipo de investigação, que implica, recorde-se, um ciclo de planificação – agir, observar, reflectir – e cuja finalidade é melhorar a qualidade da acção (Carr & Kemmis, 1986), parece estar “ao serviço de uma cultura de transformação, na medida em que a acção reflexiva sistemática, participada e colaborativa cumpre uma finalidade de melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações e contextos de trabalho, constituindo um veículo de promoção da autonomia e emancipação profissionais” (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa & Fernandes, 2006: 46).

Esta modalidade de investigação parece ainda ser a mais comum e apropriada quando nos situamos num ambiente de trabalho colaborativo (Andrade & Pinho, 2010c; Moreira, 2006). Por investigação colaborativa – ou “investigação dialógica” (Burnaford, 2001) – entende-se, na linha de Tripp (1989), que toma como critério, para a diferenciar de outros tipos, o teor da responsabilidade dos intervenientes, aquela que acontece quando professores e académicos partilham, com igual responsabilidade e compromisso, todo o percurso investigativo, dele recolhendo ganhos profissionais, o que implica níveis idênticos de motivação e implicação. Neste quadro, a investigação em colaboração exige: negociação conceptual, nomeadamente no que toca aos tópicos seleccionados e às perspectivas ético-morais perfilhadas; acordo na definição de fins e objectivos; gestão processual partilhada; e antecipação dos ganhos individuais comuns (Canha & Alarcão, 2010). Na óptica de Moreira (2006), esta investigação-acção colaborativa promove “processos de construção de conhecimento profissional que reconfiguram as relações de poder entre investigadores e professores”, assim contribuindo para “a renovação da cultura profissional da escola e da universidade” (p. 111). Não se negligenciam aqui as barreiras, tensões e conflitos que esta postura face à investigação envolve para ambas as partes consideradas (ver Burnaford, 2001, para uma sistematização), antes se releva a sua

consonância com os princípios de actuação pedagógica aqui defendidos e, como tal, a minha intenção de fazer da DDCLÉ um espaço que a possa potenciar.

A dimensão colaborativa da investigação-acção (e da reflexão associada) pode ainda ser uma das condições para evitar a sua instrumentalização e reduzir o seu potencial emancipatório, críticas que lhe são apontadas por alguns autores, que alertam para a sua utilização ao serviço da legitimação dos aparelhos ideológicos que ditam as reformas educativas e de ideias uniformizadoras da educação construídas por académicos, preparando os professores para agir “de determinada maneira” (Blackmore, 2002; Day, 2001; Zeichner, 2008). Zeichner (*idem*) sublinha, em particular, a necessidade de encarar a reflexão (e a investigação, acrescento) como uma prática social e política, não negligenciando as condições sociais que influenciam o trabalho docente e as suas dimensões éticas e morais. Nesta perspectiva, a investigação-acção e a reflexão, mais do que meios de desenvolvimento profissional, tornam-se formas de contribuir para a qualidade da educação e a construção de um mundo mais decente (Sousa Santos, 2003), o que permite relacionar os dispositivos de formação com uma dada visão de educação e sociedade, conforme comecei por afirmar no início deste item ser minha intenção:

*“Reflective teacher education which fosters genuine teacher development should only be supported in my view if it is connected to the struggle for greater justice and contributes to the narrowing of the gaps in the quality of education available for students from different backgrounds in every country of the world. Just as the case with teacher reflection, teacher development and empowerment should not be viewed as ends in themselves” (Zeichner, 2008:12).*

Sintetizando agora os resultados dos estudos sobre os efeitos da participação dos professores em processos investigativos, e não negligenciando estas críticas possíveis, realça-se que esta permite aos professores, em condição colaborativa, encontrar meios de reforço da sua autonomia, ou seja, da sua capacidade própria “para produzir conhecimento científico, para conceber instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática” (Nóvoa, 1991: 524). Permite-lhes ainda “assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão, 2000: 17). No desenvolvimento desta mesma ideia, Isabel Alarcão (2001a) define o professor-investigador como o profissional que assume “uma atitude de estar na profissão como um intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 11), o que implica, por um lado, a presença de posturas permanentes de observação e de compreensão críticas do real e da *praxis*

educativa, e, por outro, a adoção de meios, linguagens e métodos que possibilitem e sustentem essa postura. Valoriza-se assim o “potencial transformador da indagação sistemática” (Moreira *et al.*, 2006: 53) das práticas e contextos. Numa óptica mais alargada, que abrange todos os parceiros envolvidos, a investigação-acção colaborativa traz ganhos epistemológicos, pragmáticos e éticos (Macaire, 2010), contribuindo para o estreitamento do fosso que separa escola e universidade.

No quadro das novas relações com o saber atrás desenhadas, e numa lógica de coerência, acrescentaria que as modalidades de desenvolvimento desta investigação se devem orientar igualmente por e para uma perspectiva de complexidade. Recorro mais uma vez às palavras de Caetano (2004) para explicitar as implicações desta perspectiva, em termos de princípios reguladores das práticas de formação para a investigação: multirreferencialidade e multidimensionalidade das abordagens; estudo de casos particulares, para os compreender enquanto totalidade e singularidade; recurso a processos de construção não apriorísticos da investigação; promoção de processos dialógicos entre diferentes linguagens, metodologias, fontes e etapas.

As potencialidades da formação pós-graduada para o desenvolvimento de processos investigativos com estas características são por demais evidentes, tendo aliás em conta, como bem escrevem Víctor Gil, Isabel Alarcão e Hans Hooghoff, no seu prefácio à obra “Challenges in Teaching & Learning in Higher Education”, que: “Despite the changes that universities have undergone, the core mission of the university is still teaching and learning in a research environment” (2004: 7). Estas potencialidades ocorrem quer na frequência das disciplinas, designadamente disciplinas específicas, onde podem ser adquiridas e utilizadas metodologias e ferramentas de investigação e desenvolvidos conhecimentos, competências e posturas investigativas, quer no estreitamento de relações com grupos de investigadores em educação, quer ainda na exigência curricular de apresentação e defesa pública de uma dissertação original. É neste quadro que se compreende o recurso à investigação, como discurso e como prática, na construção dos saberes na disciplina de DDCLE.

#### *A formação como transformação (dos sujeitos, das instituições e da sociedade)*

O desenho da matriz pedagógica da formação proposta na disciplina de DDCLE completa-se com aquele que consideramos ser o seu pressuposto de maior abrangência, alcance e complexidade, mais desafiante também, aglutinador dos anteriores e por isso já anunciado, o



que justifica a sua posição final neste item: o de que a formação profissional, neste contexto, deve ser entendida na sua força propulsora da transformação dos sujeitos e das suas práticas educacionais, no quadro de sociedades complexas, incentivando o professor (e a escola) a situar-se e a (re)agir crítica e activamente face a múltiplos devires possíveis (Prigogine, 2000), sem perder a sua memória de futuro<sup>66</sup> (Geraldi, 2003b, a partir de Bakhtine). Este potencial transformador da formação está na medida da capacidade do formador em construir uma pedagogia a várias vozes, indagadora e problematizante, quer no que toca ao conhecimento profissional, quer às próprias condições pedagógicas de construção desse conhecimento (Vieira, 2006b: 184). Daí o desafio, a exigir programas abertos, que apenas se consideram completos no final do tempo da formação, ou a prática de uma pedagogia como “arte criativa” (Huebner, cit. in Paraskeva, 2007a: 11), na qual formadores e professores interagem como num quarteto de jazz: cada um buscando e partilhando a sua própria forma de acrescentar beleza.

A formação não se pode definir, nesta perspectiva, ou pelo menos não se pode definir essencialmente, em função de quadros e critérios de tipo empresarial, que perdem no horizonte as suas finalidades éticas e ideológicas e onde as noções-chave são padrões de eficiência, níveis de desempenho, *learning outcomes*, competências, capacitação, comparabilidade, competitividade, parâmetros e critérios de avaliação. Quadros, critérios e linguagens que encontramos hoje com mais frequência do que a desejável, a meu ver, nos (piores) discursos reguladores da pedagogia (e não só) universitária, designadamente no âmbito do Processo de Bolonha e da parafernália de instrumentos produzidos para a criação e acreditação dos cursos, e que parecem estar a provocar efeitos (perversos) em termos da constituição de um novo objecto de investigação na formação de professores, designado por Cochran-Smith e Fries (2008) como “teacher education as a policy problem”<sup>67</sup>. A formação deve antes orientar-se para e pela “transformação reflexiva a partir das capacidades múltiplas, saberes e experiências, geridos colectivamente na busca da compreensão dos novos ou velhos problemas mas em contextos

---

<sup>66</sup> “Do ponto de vista bakhtiniano, no mundo da vida ‘calculamos’, a todo o instante, com base na memória do futuro desejado, as possibilidades de ação no presente. (...) Trata-se de pensar que a todo o momento, a todo acontecimento, o futuro é repensado, refeito, e, nesse lugar desterritorializado, sempre mutável, o sujeito se situa para analisar o presente vivido e, nos limites de suas condições e dos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados ou recriados pelo presente, selecionar uma das possibilidades de ação” (Geraldi, 2003b: 21).

<sup>67</sup> Cochran-Smith e Fries (2008), traçando a evolução da construção histórica do objecto de investigação “formação de professores” nos EUA, definem assim o mais recente, que se começa a esboçar a partir da década de 90, estendendo-se rapidamente a outras regiões do globo, e que designam de “teacher education as a policy problem”: «the essence of studying teacher education as a policy problem is to identify which broad parameters of teacher education policy can be controlled by policy makers as most likely to lead to a desirable student outcomes» (p. 1085).

diferentes – os de hoje – e da resolução, precária talvez, mas participada e assumida” (Ambrósio, 2004: 31). Isto implica a capacidade de criar, em conjunto, uma nova visão de educação capaz de servir o compromisso com o futuro.

Pensar a formação nesta perspectiva exige ainda considerá-la como um processo que tem lugar ao longo da vida e que ocorre em articulação com os processos de desenvolvimento da escola enquanto organização, contexto onde actua o professor que se forma. Com efeito, os desafios que se colocam actualmente à escola evidenciam a urgência de promover a reflexividade crítica e actuante, não só no trabalho directo dos professores com os alunos, mas, para além dele, na forma como todos se envolvem e contribuem para o projecto educativo da escola enquanto comunidade, que será sempre um projecto que investe no desenvolvimento da autonomia e da cidadania e, por isso mesmo, um projecto colectivamente assumido. De outro modo, o professor envolve-se na construção e dinamização de uma comunidade educativa e afronta a sua missão de forma solidária e cooperativa, sendo deste modo que constrói a sua profissionalidade docente. Está aqui suposto um entendimento de escola como organismo vivo, em desenvolvimento e em aprendizagem, na linha das “learning organizations” de que fala Peter Senge (1990), conceito que entre nós tem vindo a ser desenvolvido por Isabel Alarcão (2001c; 2003), sob a designação de *escola reflexiva*, aquela que é “capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo” (Alarcão, 2001c: 27).

Neste quadro, penso que uma formação verdadeiramente empenhada na transformação não pode deixar de considerar que a capacidade de cada sujeito, cada escola, se situar face a ela implica criar e gerir critérios próprios de qualidade da acção profissional que envolvam todos os seus actores e contribuam para a construção de um sentimento de pertença e de um projecto colectivo. As competências de análise, problematização e regulação dos contextos educativos pelos professores são determinantes neste processo e passam por um certo número de condições que a formação pós-graduada pode favorecer – e que também procurei criar na disciplina de DDCLE –, entre as quais destaco, com o apoio de Perrenoud (1999): uma prática reflexiva a partir de movimentos de distanciamento/aproximação face às rotinas profissionais e da capacidade de as problematizar; acções voluntárias em direcção à profissionalização, entendida como autonomia; uma cultura de avaliação e de regulação na qual a reflexão permanente sobre o trabalho se torna uma componente habitual da prática profissional; uma perspectiva da inovação como elemento integrante da vida profissional.

## **O professor de línguas: princípios estratégicos de formação em DL**

Os princípios estratégicos de formação subjacentes ao desenho da UC de DDCL, enformados (e informados) pelos eixos estruturantes acima explicitados e pela matriz pedagógica que eles consubstanciam, configuram-se no âmbito de uma dada perspectiva sobre *o que é um professor de línguas*, designadamente sobre *o que são as suas funções educativas específicas*, e sobre o modo com a área disciplinar da DLE pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Tal perspectiva não se desliga, antes decorre, da natureza epistemológica desta mesma área disciplinar (praxeológica e dialógica) e do ambiente intelectual que actualmente a configura, em torno de uma abordagem integrada, holística, transversal e continuada dos processos de ensino/aprendizagem das línguas, que as valoriza enquanto objectos que cumprem finalidades curriculares que não são meramente instrumentais, mas também humanas, sociais, culturais e políticas. Faz parte das finalidades da DDCL, como se verá na Parte II, favorecer o desenvolvimento de posturas de actuação em DLE por referência a estas perspectivas, cuja discussão está no centro da conceptualização do bloco de formação inicial, local onde serão abordadas com algum detalhe. Correndo embora o risco de me repetir um pouco, não posso deixar de as referir neste momento, de forma a tornar compreensível a abordagem pedagógica da disciplina, na sua intersecção com a abordagem científica, objectivo deste item.

### *Uma “ideologia plurilingue” nos actuais discursos em DL*

Como escrevia, o modo como compreendo, quer o sujeito (o professor), quer o objecto (a língua), quer a relação que ambos estabelecem no quadro de uma dada situação educativa e formativa relaciona-se com o ambiente intelectual actualmente vivido pela disciplina de DLE. Recentemente caracterizado por Bronckart de “modernismo didáctico” (2008), trata-se, em termos gerais, de reconhecer a estreita articulação – e as possibilidades assim abertas – entre discursos sócio-políticos, educativos e estritamente didácticos em torno de um desafio que tem vindo a ser designado de “plurilinguismo” (e “pluriculturalismo”), entendido globalmente como princípio, valor, “modo de ser”, meta, finalidade, abordagem ou, mais estritamente, competência, relacionado proximamente com a construção da Europa (Council of Europe, 2000; Heyworth *et al.*, 2003) e, mais alargadamente, de sociedades mais justas, coesas, abertas e democráticas, capazes de gerirem, numa perspectiva de bem comum e de mútuo enriquecimento, as múltiplas formas de pluralidade que as constituem (Coste, Cavalli, Crisan &

van de Ven, 2007). Se os pressupostos de uma “ideologia plurilingue” não se restringem, obviamente, à educação em línguas<sup>68</sup>, e ainda menos à educação em línguas estrangeiras (ver Coste *et al.*, *idem*, para uma abordagem transversal às línguas da educação; ver ainda, para particularizar, os trabalhos em curso na Divisão de Políticas Linguísticas do Conselho da Europa sobre as dimensões linguísticas da construção dos conhecimentos no currículo escolar, Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer, 2010), será esse o enfoque que aqui lhe é dado, a partir da ideia de que professores (e alunos) de línguas constituem, na escola, os principais “actores do plurilinguismo” (Kervran, 2008) e que, na situação em foco (de natureza formativa), devem ser vistos como “plurilingues em construção” (Cavalli, 2007) e em (inter)-acção, numa busca de isomorfismo entre processos de formação e processos de ensino.

Explicitando este pensamento, sabemos que o professor de línguas faz parte de um colectivo mais vasto que é a própria escola (ver atrás). Mas nesta pertença alargada, ele reconhece-se e é reconhecido em função de uma identidade própria que não se apreende fora de uma relação específica com os seus saberes de referência. Por outras palavras, sendo professor, o professor é-o de alguma coisa, neste caso, de uma língua com presença curricular, e este objecto, nas suas configurações e finalidades escolares, determina em grande parte a sua identidade profissional (Widdowson, 1997) e, por conseguinte, o quadro a partir do qual a sua formação deve ser desenhada (Kelly *et al.*, 2004). No âmbito da “ideologia plurilingue” que orienta os actuais discursos em DLE, compreende-se que o trabalho com as línguas na/da escola (ou “les langues de l’éducation”, conforme são designadas em Coste *et al.*, 2007) só cumpre as suas finalidades mais essenciais se for feito de um modo integrado, o que exige a cooperação entre todos os seus professores. Esta posição, que temos vindo também a defender já há algum tempo (Andrade & Araújo e Sá, 2001; Andrade & Araújo e Sá *et al.*, 2003; Araújo e Sá, 2002, 2005 e 2008), tornada aqui particularmente sensível dado o facto de a DDCLLE ter como público professores de várias línguas, níveis e ciclos, tornando-se, deste modo, um espaço particularmente interessante para a argumentar ao nível da proposta curricular da disciplina, necessita, para ser completamente compreensível, de ser explicitada, mais proximamente, por referência ao *saber língua enquanto objecto escolar*, ferramenta de trabalho deste professor (conforme, aliás, também propõem Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier & Panthier, 2010).

---

<sup>68</sup> Com efeito, estes pressupostos começam a estar presentes noutros campos, como os estudos (bio)-culturais, antropológicos, etnográficos e mesmo económicos (ver, por exemplo, Couto, 2009, quando analisa as relações entre ecologia e ecolinguística).

No quadro que será o nosso na disciplina de DDCL, as funções curriculares das línguas são entendidas como indo no sentido do desenvolvimento no aprendente, “plurilingue em construção”, de uma competência alargada (e pluri-semiótica) de linguagem que se constrói e evolui em inter-acção com (e a partir de) as suas experiências de linguagem anteriores, necessariamente heterogéneas e idiossincráticas, e que lhe permite constituir-se enquanto sujeito e cidadão e participar activa e criticamente nos processos próprios das sociedades plurais e democráticas. A função específica da escola, das disciplinas de línguas, será, nesta medida, dar ao aluno meios de observação e análise das práticas sociais de linguagem e do seu dinamismo, partindo das suas próprias e múltiplas experiências verbais, colocá-lo em situações de linguagem diversificadas que provoquem o seu alargamento e enriquecimento e incutir-lhe curiosidade e afecto pelas múltiplas formas em que vivem as línguas, bem como capacidade e vontade de as usar, fazendo-o assim tomar consciência das suas funções na construção dos sujeitos, bem como das relações entre eles, os grupos e as sociedades (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007). É nesta perspectiva que se podem entender as disciplinas de línguas como espaços curriculares cuja função “is incontestably profound, human and educative” (Phipps & Gonzalez, 2004: 3).

Os tempos de mudança que actualmente se vivem em DLE alimentam-se e encontram a sua génese neste modo de abordar o papel das línguas na escola: trata-se de debater como se pode ultrapassar uma perspectiva pragmática, estritamente *comunicativista*, focalizada sobre conhecimentos e competências, que realça o valor das línguas (e das culturas a que estão associadas) no mercado, as barreiras entre elas e que se tem convertido na promoção acrítica da hegemonia linguística, para uma outra mais alargadamente educativa, que as relaciona com uma nova forma de cidadania e uma cultura plural e mais diversificada (ver a análise das finalidades das línguas da educação a partir do recurso ao conceito alemão de *Bildung*, em Coste *et al.*, 2007, 2.2). É neste quadro, no qual inscrevo a proposta curricular de DDCL, que, penso, podemos esperar muito do actual momento de renovação metodológica que atravessa a nossa disciplina, ou, mais especificamente, das “abordagens plurais” (Candelier *et al.*, 2007) que começam a desenhar-se e que buscam ainda os seus espaços, cenários e contornos curriculares e formativos, numa óptica de flexibilidade e contextualização (Beacco *et al.*, 2010)<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> A recente criação (Abril de 2009) da *Plataforma de recursos e de referências para a educação plurilingue e intercultural*, sob proposta e coordenação da Divisão de Políticas Linguísticas do Conselho da Europa e cuja equipa editorial é formada por Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Daniel Coste e Michael Fleming, revela este intenso trabalho em torno da inserção curricular de uma perspectiva plurilingue e pluricultural nas línguas da escola. Esta plataforma, nas palavras dos seus editores, “propose un dispositif ouvert et dynamique de définitions, de points de

Um trabalho com as línguas desta natureza, necessariamente transversal, traz associados novos conceitos e abordagens que representam a contribuição própria das disciplinas de línguas para o projecto formativo da escola. Assumindo-se o papel regulador, nesta matéria, de documentos nucleares de política linguística que visam contribuir para a elaboração de instrumentos curriculares nacionais específicos<sup>70</sup>, pretende-se orientar o processo de ensino/aprendizagem das línguas no sentido de uma competência que é designada de plurilingue e pluricultural (CPP)<sup>71</sup> e que se entende como relativamente autónoma face aos conteúdos escolares, já que se estrutura e expande para além da escola, plural, evolutiva, flexível, parcial, desequilibrada e aberta ao enriquecimento em função de novas experiências verbais (ver Parte II, Bloco 1). Propõe-se, com este conceito nuclear e estruturador, a passagem de uma representação e prática mono/bi/trilingue das aprendizagens linguísticas e das suas finalidades, que cava intencionalmente fossos profundos entre as línguas (e os seus professores), para uma representação e prática plurilingue, ou seja, questiona-se a aprendizagem unidimensional, estanque e linear, que postula as línguas como universos distintos e fechados, esgotando-se nas fronteiras de cada uma, e que entende a escola e as disciplinas como espaços únicos onde os contactos com as línguas têm lugar. Nas palavras de Castellotti (2001b), coloca-se como imperativo,

*“ le questionnement (...) sur les conditions dans lesquelles s’opère la construction d’une compétence dans plusieurs langues, ce qui conduit à penser l’apprentissage comme recours à des supports multiples, non tous filtrés par un processus d’enseignement et accessibles par d’autres biais que celui des systèmes de formation organisés, et à concevoir l’élaboration de curricula multidimensionnels, qui prennent pleinement en considération ce double déplacement vers la pluralité des langues apprises et la pluralité des accès à ces langues ” (p. 167).*

---

repère, de descriptions et de descripteurs, d’études ou de bonnes pratiques que les Etats membres sont invités à consulter et à utiliser comme éléments pouvant soutenir leur politique de promotion d’un accès équitable à l’éducation, chacun en fonction de ses besoins, de ses ressources et de ses cultures éducatives”, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/platformResources\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_fr.pdf).

<sup>70</sup> Refira-se, em particular: o QECRL – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), o *Guide for the development of language education policies in Europe* (2007), o *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (2007), ou o *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (2010). Versões actualizadas destes e de outros textos fundamentais, bem como os vários estudos de referência que os acompanham, podem ser consultadas na plataforma acima mencionada.

<sup>71</sup> Evoco aqui a definição inicial desta competência em DLE, retomada no QECRL e múltiplas vezes citada nos textos desta disciplina: “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 a, à des degrés divers, l’expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l’ensemble de ce capital langagier et culturel” (Coste, Moore & Zarate, 1997: 12, versão revista em 2009).

Nesta conceptualização, como se compreende, está envolvido um conceito de língua particularmente complexo, enquanto objecto que cumpre funções diversificadas (do simbólico ao comunicativo, do cognitivo ao volitivo, do social ao político, do cultural ao histórico, do ético ao estético, ...), capaz de permitir múltiplas focalizações sobre si próprio ou sobre qualquer outro objecto, envolvido intimamente nos processos sociais de constituição das (inter)subjectividades (Geraldi, 2003b), bem como das identidades grupais e sociais, e conferindo ao sujeito domínio e poder sobre si mesmo, os outros, o meio ambiente e o mundo em geral. Um objecto ainda dotado de historicidade e dinâmica, que se deixa mestiçar por outros e se renova no espaço e no tempo, num *continuum* onde as fronteiras entre línguas se diluem e os sistemas se interpenetram<sup>72</sup>.

É nesta percepção do objecto língua, ou melhor, é porque “languages are more than skills; they are the medium through which communities of people engage with, make sense of and shape the world” (Phipps & Gonzalez, 2004: 2-3), que se perspectivam as suas dimensões educativas ou se antevê a *função política da educação linguística* (Byram, 1997b; Guilherme, 2002). É também nela que se alicerçam outros conceitos centrais no discurso actual da DL, como o de *intercompreensão* e de *competência (de comunicação) intercultural*, que serão igualmente revisitados na disciplina de DDCLE e que estão no centro da sua proposta formativa.

Os desafios colocados por estas abordagens enformadas numa “ideologia plurilingue” à DL, nomeadamente no que toca ao seu discurso de formação, aquele que está aqui em causa, têm impulsionado a disciplina para intensos debates sobre si própria, onde dominam discursos epistemológicos e de meta-análise e onde se reequacionam as relações entre as didácticas de diferentes línguas<sup>73</sup>. Num momento simbólico, escreve-se, no Manifesto para o Século XXI da ACEDLE (*Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères*):

---

<sup>72</sup> É neste último sentido, aliás, que Bronckart (2008) encontra as potencialidades maiores de renovação metodológica da fase que vive hoje a DLE: “habrá que esperar (...) que la renovación evidente suportada por el movimiento plurilingüe de la didáctica [entendimiento das línguas como sistemas dinâmicos] pueda también contribuir a ese cambio radical de perspectiva, ya que entonces constituiría una verdadera revolución en la enseñanza de las lenguas” (p. 41).

<sup>73</sup> No espaço de influência francófona, veja-se, por exemplo: as *Journées d'Etude* organizadas pela *Association Internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle*, sob o tema “Questions d'épistémologie en Didactique du Français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)” (Marquilló Larruy, 2001); o *Colloque du DILTEC – Paris 3* (Paris, 12-14 de Dezembro de 2002), « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives » (Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique, 2005); o n.º 48 (2010) da revista *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications: Interrogations épistémologiques en didactique des langues*. Em Portugal, veja-se, em particular, Alarcão et al. (2009b).

“le champ de la didactique doit pouvoir être parcouru par une diversité d’itinéraires (...) qui en constitue précisément la richesse. Dans cette perspective, il est primordial, que soient multipliés les rencontres et les échanges entre spécialistes des langues et de contextes différents, afin de consolider les fondements d’une didactique des langues.” (Paris, *Bureau de l’ACEDLE*, 2000). As palavras de Véronique Castellotti (2001b) são exemplares a este respeito:

*“On aura compris (...) qu’il ne saurait y avoir pour nous qu’une didactique des langues, qui pose (et se pose) les questions en termes de relations et de complémentarités, ses objectifs, qui se déclinent dans la perspective d’une éducation linguistique générale et transversale, imposent de considérer la diversité des publics et des contextes non comme un obstacle mais comme une donnée constitutive de son objet d’étude, d’expérimentation et d’intervention”* (p. 172).

Vários são também os didactas, entre nós, que apostam no valor epistemológico, formativo e educativo deste diálogo e que se assumem como didactas de línguas (e não da língua X ou Y, ou da língua com o estatuto A ou B), nomeadamente os da escola de DLE em que me integro, procurando compreender e praticar as implicações deste posicionamento na sua acção profissional (ver Andrade & Araújo e Sá, 2001; Andrade, Moreira *et al.*, 2002; Andrade *et al.*, em publicação). Centrando a discussão na problemática deste relatório, interessa sobretudo perspectivar estas implicações no âmbito da gestão curricular de cursos de formação de professores. Ou, de outro modo, analisar de que forma a educação linguística escolar, assumindo uma função catalisadora que postula a presença das línguas da escola no quadro de um projecto ético, aqui designado de “plurilingue”, desafia os sistemas instituídos de formação de professores, nomeadamente em DL, e lhes exige repensarem os seus princípios e práticas de formação. Isto porque “le passage d’une adhésion idéologique à une application pratique devrait être facilitée par la formation” (Aleksandrovicz-Pedich, cit. in Camilleri-Grima & Fitzpatrick, 2003: 60). Realço, neste quadro, o elevado valor social que atribuo à formação de professores de línguas, tal como Chiss (2007) também sublinha, na conclusão do número 41 da revista *Le Français dans Le Monde, Recherches & Applications* sobre “*Formation initiale en français langue étrangère: actualités et perspectives*”: “la formation des enseignants de langue(s) constitue un véritable enjeu de société à l’heure d’une ‘mondialisation’ qui fragmente sans doute plus qu’elle unifie et d’une construction européenne aussi indispensable que contrariée. C’est ainsi dans l’ordre théorique, et plus largement intellectuel, que ces questions de formation(s) offrent des perspectives novatrices” (p. 190).

Numa primeira abordagem, penso que importa desenhar “contextos potencialmente formativos” (Cambra, Fons, Palou & Civera, 2008) em coerência com o quadro acabado de traçar. Por outras palavras, penso que um professor de línguas empenhado e capaz de se envolver num projecto de



educação desta natureza terá de ser, ele também, formado dentro dos princípios e ideologias que o configuram, numa interligação, por efeitos de espelho, entre processos de formação, processos de ensino e processos de aprendizagem. Este ponto de vista tem necessariamente implicações em todas as dimensões dos programas de formação, designadamente na sua estrutura (transversal, integrada, flexível, modular, numa óptica de aprendizagem ao longo da vida em que o formando possa assumir um papel de agente da sua formação, ...), nos saberes e competências visados (desenvolvimento de uma perspectiva reflexiva, crítica e de questionamento, integração teoria/prática, desenvolvimento de competências e atitudes de investigação, ...), nos valores e atitudes promovidos (trabalho em equipa, valorização da diversidade, compreensão dos valores sociais e culturais das línguas, ...), nas estratégias e avaliação (flexíveis, negociadas, privilegiando a investigação, orientadas para a autonomia do sujeito), nos suportes (diversificados, abertos) (Kelly *et al.*, 2004).

Por outro lado, e tendo em conta a reconhecida influência exercida pelas ideologias linguísticas nos repertórios didáticos dos professores<sup>74</sup> (Camps & Milian, 2008), bem como pelas histórias de vida, nomeadamente no que concerne às experiências com as línguas, na construção destas mesmas ideologias (Carrasco Perea & Piccardo, 2009), importa que estes contextos o estimulem a desocultá-las e interrogá-las criticamente, construindo uma representação de si enquanto sujeito e “*professionnel spécialiste du plurilinguisme*” (Coste & Py, 1998). Refiro-me a um professor que, valorizando os desafios que esta perspectiva didáctica suscita, coloca a tónica da sua acção profissional não na língua que ensina enquanto objecto ontológico, mas no valor educativo desse objecto na sua relação com o sujeito que dele se apropria e o usa, o que implica reconhecer, valorizar e expandir os repertórios verbais dos seus alunos (a partir do reconhecimento, valorização e expansão do seus próprios repertórios), e explorá-los com fins sociais e educativos e não unicamente didáticos (Cavalli, 2007: 132). De um modo mais explícito, estes professores estão conscientes das aprendizagens possíveis através das línguas, reconhecem o seu valor e compreendem que um trabalho deste tipo em nada dispensa as abordagens específicas de cada língua, antes constitui um desafio que coloca as suas disciplinas ao serviço das grandes finalidades da educação (ver *Les Langues Modernes*, 2005, dossier *Les Langues pour la cohésion sociale*). Sem ingenuidade, mas com esperança, concordo aqui amplamente com Martine Kervran (2005), quando escreve : “*sans être bien-sûr une panacée, la prise en compte de la diversité et de la pluralité dans une éducation aux langues beaucoup plus*

---

<sup>74</sup> Entendidos, na linha de Cadet e Causa (2005), como “ensemble des savoirs et des savoirs-faire pédagogiques dont dispose l’enseignant pour transmettre la langue à son public donné” (p. 164).

cohérente fondée sur des synergies entre les divers apprentissages langagiers nous semble être l'une des pierres que le monde éducatif pourra apporter à la consolidation de la cohésion sociale” (p. 63).

Estes desafios convidam, para concluir, a pensar uma formação que apresente as línguas na sua transversalidade e articulação curriculares, isto é, que procure criar “une culture du curriculum commune à travers toutes les langues, y compris la langue de scolarisation” (Egli Cuenat, 2009: 3). Trata-se de entender o currículo numa perspectiva abrangente, global e holística, enquanto “parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d’expériences éducationnelles sous le contrôle ou non d’une institution” (QEER, 2001: 132), em que o desenvolvimento de saberes, saberes-fazer e saberes-ser em língua (inclusivé na materna) não é visto como um fim em si mesmo, mas numa perspectiva de formar para educar, agir e transformar.

#### *Princípios estratégicos de formação*

A disciplina de DLE, dando-se como objecto “a educação em línguas (materna, estrangeiras e clássicas) nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores” (Castro & Alarcão, 2006: 4), e construindo o seu projecto de intervenção em torno da articulação entre discursos formativos, investigativos e políticos (Alarcão *et al.*, 2009b) e em ambientes colaborativos (entre investigadores, formadores e professores) (ver acima), é um espaço particularmente adequado para enfrentar estes desafios em contextos de formação pós-graduada, nomeadamente com interlocutores com as características dos que constituem o público de DDLE. Mas isto implica configurar-se em torno de um certo número de *princípios estratégicos* definidos ainda à luz da visão de formação que a enforma, princípios esses que apresento de seguida e dos quais decorre o seu desenho curricular (estrutura, competências visadas, metodologias de formação e suportes, conteúdos, modalidades de avaliação).

Estes princípios, que assentam numa óptica de formação reflexivo-experiencial (Grandcolas & Vasseur, 1999; Kolb, 1984) e co-accional (Ferrão Tavares, 2001; Puren, 2002), são uma adaptação de um exercício anterior desenvolvido no quadro de situações de formação enquadradas pelos mesmos pressupostos (Araújo e Sá, 2003) e já foram ensaiados e relatados noutra disciplina do domínio da DL (Araújo e Sá, 2005). Procuro aqui delineá-los recorrendo aos valores semânticos de quatro prefixos, capazes de abarcar os seus múltiplos sentidos formativos e operacionais cuja matriz pedagógica e científica procurei esboçar no texto que antecede: *inter-*; *meta-*; *pluri-*; *ex-*.

➤ *Inter- ou o princípio do diálogo*

O princípio identificado com o prefixo *inter-* relaciona-se com o valor concedido, nesta situação de formação, aos contextos facilitadores da vivência de situações de diálogo (designadamente plurilingue e pluricultural) e negociação, de circulação de saberes e de encontro com outras vozes, tendo em vista, por um lado, a expansão das ideologias e repertórios linguísticos e profissionais dos professores e, por outro, uma formação para o trabalho em equipa e em rede, para a cooperação, dentro e fora da escola. Estas situações de comunicação dialógicas, promotoras de processos de construção social dos saberes, são entendidas a vários níveis, numa abordagem sistémica que procura abarcar os múltiplos contextos em presença nesta situação de formação, nomeadamente:

- entre línguas e culturas e entre os seus professores (aproveitando a heterogeneidade do grupo de mestrandos, mas também as potencialidades da formação plurilingue Galapro);
- entre os sujeitos que aprendem línguas e os que as ensinam (trazendo para as sessões discursos de sala de aula, provocando situações em que os próprios mestrandos se movem no duplo papel de professores e aprendentes);
- no interior do próprio sujeito em formação (promovendo a mobilização, transferibilidade e transversalidade de saberes, competências e valores linguístico-comunicativos, pedagógicos e didácticos);
- entre metodologias de ensino/aprendizagem e metodologias de formação (explorando isomorfias entre conteúdos e estratégias);
- entre os formadores dos professores e entre eles e os formandos (incentivando situações organizadas de encontro presencial e virtual ao longo do semestre);
- entre contextos de formação e contextos de ensino/aprendizagem das línguas (propondo estes últimos como objecto de análise e reflexão, valorizando a divulgação nas escolas dos trabalhos a efectuar, promovendo encontros com outros professores que ensaiaram experiências pedagógicas);
- entre contextos de formação e contextos de investigação (promovendo sessões com investigadores e o contacto com a investigação, incentivando a divulgação de trabalhos em reuniões científicas);
- entre quadros teóricos e metodológicos (diversificando as fontes, as linguagens, os textos);
- entre diferentes etapas do processo investigativo (questões, problemáticas, fontes, metodologias, dados).

O valor de operacionalidade deste princípio traz à formação conceitos didáticos estruturantes nesta disciplina (traduzidos num tronco comum a partir das noções de competência plurilingue e intercultural, intercompreensão, colaboração, flexibilidade, adaptação, contextualização, ...) e abre perspectivas de formação que favorecem a vivência das línguas como espaços de intercâmbio, a consciência do valor educativo de cenários curriculares de transversalidade e a vontade de construir conhecimento em redes diversificadas de cooperação.

➤ *Pluri- ou o princípio da diversidade*

O princípio *pluri-*, retomando questões ligadas à complexidade já atrás discutidas, ensaia desfazer o mito do pensamento único e uniformizado, bipolarizado ou dicotómico, e provocar a emergência de um pensamento “mestiço”, entendido como “une pensée de la multiplicité née de la rencontre” (Laplantine, 2002: 143, cit. in Molinié, 2007: 152; ver princípio anterior). Funcionando como operador específico da ideia de *diversidade*, este princípio, que favorece a acção emancipatória do professor, fornecendo-lhe quadros interpretativos mais complexos onde se pode situar e à sua própria história, traçando um percurso próprio de desenvolvimento no qual se assume conscientemente como actor, declina-se na disciplina através de descritores como:

- plurilinguismo/pluriculturalismo (observando e vivenciando situações de contacto de línguas e culturas, construindo modelos de análise dessas situações, introduzindo contextos sociolinguísticos diversificados e observando a relação entre as características desses contextos e a heterogeneidade e variação das situações e propostas educativas);
- complexidade (interpelando rotinas, incentivando situações de tensão e de conflito, mas também de tomada de decisões, propondo abordagens naturalistas e *émicas* das situações, capazes de fazerem ressaltar as suas múltiplas dinâmicas e sentidos, incentivando estudos de caso);
- multirreferencialidade das abordagens de ensino/aprendizagem das línguas/culturas (contextualizando as práticas de linguagem observadas), das abordagens de formação (diversificando estratégias e tarefas, incentivando contacto com outros formadores, propondo uma estrutura de formação flexível e modular que crie a possibilidade de diferentes alunos, com diferentes projectos profissionais, poderem realizar diferentes percursos) e das abordagens investigativas (incentivando o pluralismo metodológico, explorando as consequências do “monismo investigativo”, ou as relações entre procedimento de investigação e conhecimento construído).

Tal como o princípio anterior, também este convida conceitos didáticos nucleares, como competência plurilingue e pluricultural, processos de construção da identidade (linguístico-comunicativa, profissional, de aprendizagem, ...), pluralidade de repertórios (estratégicos, cognitivo-verbais, linguístico-comunicativos), diversidade, heterogeneidade e eclectismo de contextos, abordagens, correntes e escolas.

➤ *Meta- ou o princípio da reflexividade*

Um outro princípio estratégico, *meta-*, sugere a necessidade de apreender os fenómenos em foco a partir de um ponto de vista exterior que os elege enquanto objectos de reflexão, na linha da reflexividade crítica do professor já explanada e relacionada com a sua autonomia profissional. Tendo em conta o objecto “educação em línguas” tal como o concebemos, isto envolve a capacidade do professor pensar e ler o mundo das línguas e das culturas e pensar-se a si próprio e à sua trajectória, nesse mesmo mundo, numa perspectiva freiriana de “conscientização” ou “language teacher’s self-awareness as professional in the world” (Pinho, Gonçalves, Andrade & Araújo e Sá, 2011: 43). Trata-se, concretamente, de provocar a consciência e conhecimento reflectido (metalinguístico, metacognitivo, metacomunicativo) sobre as línguas e a comunicação, mas também sobre si mesmo, enquanto sujeito de linguagem e professor, num processo de descoberta que implica a observação do seu agir profissional (na aula, na escola e fora dela, também na trajectória de formação ao longo da vida), nas suas consequências e implicações (sobre estudos que procuram evidenciar os efeitos no desenvolvimento profissional de professores de uma formação enquadrada por este princípio, ver Cambra *et al.*, 2008; Carrasco Perea & Picardo, 2009; Causa, 2007; Pinho *et al.*, 2011; Pishva, 2010).

No âmbito desta disciplina, o princípio da reflexividade sugere o aprofundamento de conteúdos, teorias e dispositivos de análise que permitam às mestrandas observar e interpretar as suas ideologias linguísticas, bem como o recurso a estratégias de formação onde, em espelho, se possam observar a si mesmas no seu agir pedagógico-comunicativo (como os portefólios, os diários de formação ou as narrativas profissionais).

➤ *Ex- ou o princípio da desocultação*

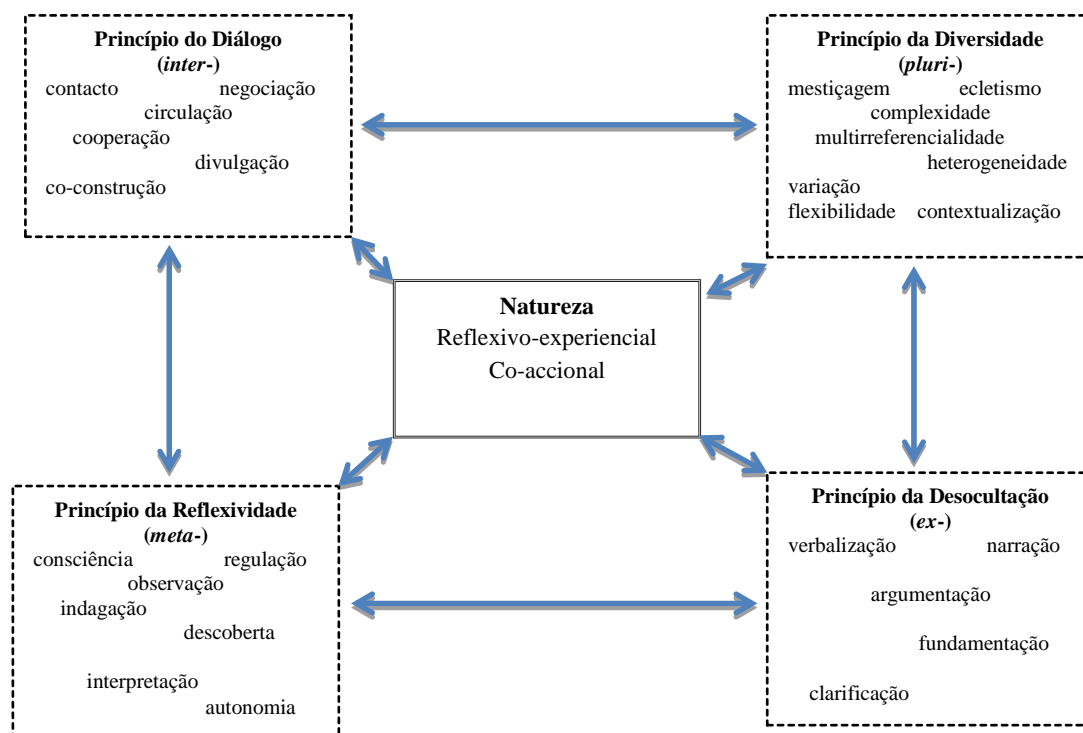
O último princípio que falta clarificar opera com a ideia de desocultar, ou de impelir num movimento para fora, fazer sair e despertar, com a finalidade de tornar transparente (e observável e regulável, ver princípio anterior, nomeadamente em situações de comunicação dialógica, ver primeiro princípio).

Este princípio aplica-se, na disciplina de DDCLE,

- às línguas da educação (dinâmicas, modos de funcionamento, estatuto curricular, funções, finalidades escolares...),
- aos modelos teóricos e metodológicos apresentados (nos seus princípios, pressupostos, conceitos, implicações, ...),
- ao sujeito em formação e ao seu agir profissional (explicitação de crenças, representações, estereótipos, conhecimentos e competências, valores, atitudes, práticas, episódios de vida significativos),
- e aos processos de formação (explicitando-se e negociando-se conteúdos, estratégias e critérios de avaliação, distribuindo-se documentos reguladores do processo de gestão curricular, tornando transparentes as decisões curriculares e as escolhas do formador).

A Figura 1 pretende esquematizar estes princípios estratégicos, realçando a sua interligação e multideterminação.

FIGURA 1. PRINCÍPIOS ESTRATÉGICOS DA FORMAÇÃO (A PARTIR DE ARAÚJO E SÁ, 2003: 85)



Na Parte II deste relatório, o valor operacional destes princípios, aqui já exemplificado com algumas escolhas metodológicas, será concretamente ilustrado, designadamente no ponto *Metodologias de formação*.



## **Parte II. Operacionalização da disciplina**





## Introdução

Nesta secção do relatório explicita-se a estratégia de organização curricular da disciplina de DDCLE. Conforme indiquei na *Introdução* geral, esta explicitação faz-se por referência a uma prática de leccionação concreta que desenvolvi enquanto sua regente na 1.<sup>a</sup> edição do curso que teve lugar no 2.º semestre do ano lectivo 2009/2010, mas não coincide com ela. De igual modo, a proposta de programa que apresento em Anexo 2 assenta no que foi efectivamente construído, com as mestrandas, em 2009/2010, mas incorpora contributos resultantes da reflexão *metaprática* inerente à elaboração deste texto.

Construída na convergência dos vários níveis de enquadramento e de fundamentação da disciplina apresentados na Parte I, esta proposta está aberta a outras possíveis, que se vão (re)constituindo ao longo do semestre em interacção com o grupo de alunos e de acordo com as suas especificidades, trajectórias profissionais e projectos de formação. Assim, embora existam problemáticas, quadros e autores de referência, textos e tarefas que permanecem estruturantes, porque constituem o alicerce do domínio da DLE tal como o desenho nesta situação de formação, outros há que vão sendo acrescentados, suprimidos, elaborados ou recontextualizados, numa vivência sócio-construtivista do currículo que valoriza a construção negociada do conhecimento e das práticas curriculares, colocando o centro da atenção na criação de contextos de aprendizagem experimentados como relevantes, pela suposição do seu valor intrínseco na motivação e no envolvimento dos sujeitos, bem como na apropriação do conhecimento.

Procurando, em síntese, dar conta de um “plano de ensino” na sua articulação com um “plano de aprendizagem” e nas suas potencialidades de “plano de desenvolvimento profissional” de mim própria, enquanto formadora, nesta secção apresentam-se as finalidades da disciplina, os blocos de formação e a sua estratégia de desenvolvimento curricular, as metodologias utilizadas, a bibliografia de suporte e as modalidades de avaliação das aprendizagens e da disciplina.



## Finalidades da disciplina

As finalidades da disciplina de DDCLE definem-se na confluência dos seus vários níveis de enquadramento e fundamentação apresentados na Parte I. Nesta medida, operacionalizam o conjunto de pressupostos e de princípios em que se inscreve a sua matriz substantiva e processual, traduzindo uma perspectiva própria quanto ao campo científico-pedagógico em que se insere, muito em particular no que se refere a um dado conceito de profissionalidade do professor de línguas, de formação pós-graduada como espaço de desenvolvimento dessa profissionalidade e de relevância do domínio científico da DL neste processo.

Para além disto, estas finalidades ganham forma no quadro de uma determinada formação, com uma matriz própria e integrada numa instituição particular. De outro modo, a sua definição, mas também o seu grau de exequibilidade, ou a sua possibilidade de acontecer, decorrem da sua inscrição num local e num tempo específicos e dos sujeitos que dela são agentes (eu própria, enquanto regente da disciplina, em interacção com o grupo de alunos). Estas finalidades de formação transportam, por conseguinte, uma forte carga de (inter)subjectividade, mas também de historicidade, e, nesta medida, são nelas reconhecíveis, em diferentes graus, quer os meus próprios pontos de vista, quer os da instituição, quer ainda os dos formandos, tal como os posso perceber em função do meu percurso na disciplina.

As finalidades que abaixo se sistematizam devem ser lidas como um *constructo* provisório, isto é, uma declaração de intenções a partir da leitura que fiz dos múltiplos níveis de contextualização da disciplina a que tinha acesso na altura em que a concebi. Elas foram alcançando, ao longo do semestre, níveis de concretização cada vez mais específicos, interactivos e actuantes, no âmbito de uma prática programática real de que vou dando conta nesta segunda secção do relatório.

Neste quadro, são finalidades da disciplina de DDCLE:

- Criar condições de aproximação entre contextos profissionais, formativos e investigativos e as suas *praxis*.
- Estimular o desenvolvimento e a divulgação da investigação em DL, em contexto nacional.
- Favorecer a aquisição e o aprofundamento de referenciais teóricos, quadros de análise e procedimentos metodológicos, numa perspectiva de multirreferencialidade e eclectismo,

epistemologicamente fundamentados e adequados ao desenvolvimento do conhecimento crítico, com incidência na área científica de DL (Estrangeiras)<sup>75</sup>.

- Favorecer o desenvolvimento de competências investigativas em DL.
- Promover uma perspectiva de professor de línguas capaz de favorecer o trabalho colaborativo entre professores (e entre eles e os investigadores), no sentido de uma prática curricular mais integrada que valorize e alargue os repertórios plurais dos alunos.
- Favorecer o percurso de itinerários individualizados de formação/investigação/intervenção em DL, encorajando a reflexão sobre um percurso próprio, o questionamento de teorias e práticas e a estruturação de conhecimentos e experiências relativos ao ensino/aprendizagem das línguas.
- Encorajar processos de responsabilização e autonomia na regulação de um percurso profissional próprio, mas entendido como desenrolando-se no seio de situações mais alargadas de formação, de actuação e de intervenção, numa perspectiva emancipatória de aprendizagem ao longo da vida.

---

<sup>75</sup> Tendo em conta a actual configuração da disciplina de DL, que privilegia interações entre a didáctica de várias línguas e com vários estatutos (maternas, estrangeiras, segundas, ...), e tendo em vista a construção de um discurso articulado, a partir de agora utilizarei preferencialmente esta sigla, referindo-me à DLE apenas quando existe a necessidade de explicitar uma posição específica.

## **Blocos de formação e sua estratégia de desenvolvimento curricular**

A disciplina organiza-se em blocos de formação articulados entre si e que promovem abordagens espiraladas e em espelho ao saber didáctico e ao sujeito em formação.

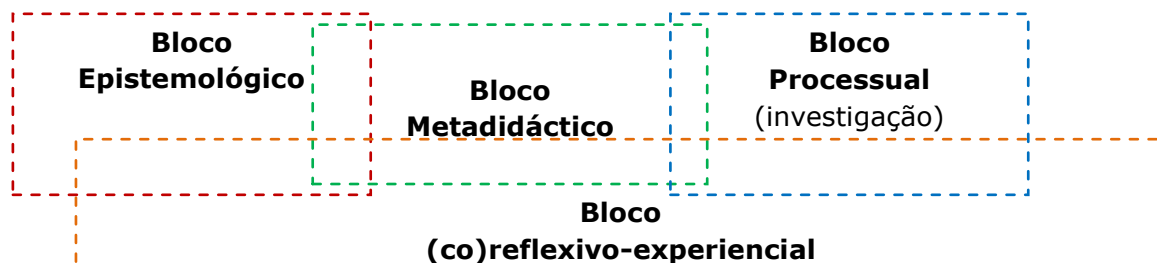
Por bloco de formação entende-se uma estrutura coerente onde os diversos elementos constituintes (competências, conteúdos, actividades e suportes, bibliografia, avaliação) concorrem para um mesmo fim: potenciar o projecto de desenvolvimento profissional da disciplina, criando uma estrutura em teia em que as mestrandas vão idealmente (re)configurando um saber didáctico crítico, significativo e pessoal, em dinâmicas de diálogo com vozes e discursos diferenciados e consigo próprias, nos seus quotidianos pessoais e profissionais.

Os blocos são de diferente natureza, em função do papel que desempenham face à estratégia global de formação:

- um bloco inicial, de pendor epistemológico, designado *Didáctica de Línguas: constituição, identidade e dinâmicas de um campo disciplinar*, onde se constroem, no tempo e com enfoque em Portugal, os fundamentos do espaço científico da disciplina;
- um bloco seguinte, ancorado no primeiro, mas tecendo um discurso mais propriamente meta-didáctico (ou didactológico), sobre características do campo em Portugal, como forma de situar tais fundamentos num espaço de trabalho específico: *Percursos de construção do saber didáctico: uma focalização sobre a investigação nacional*;
- um bloco de interlocução com os quotidianos de investigação e os seus actores, enfatizando a sua dimensão processual: *Processos de construção do saber didáctico: uma perspectiva plural*;
- um bloco transversal que se estende ao longo do semestre, acompanhando, estruturando e sustentando todos os outros, de natureza (co)reflexivo-experiencial, *A construção do saber didáctico em contexto plurilingue*, onde se propõe a realização, em situação de *blended-learning*, da sessão internacional em intercompreensão, Galapro.

A figura seguinte esquematiza as sinergias pretendidas entre estes 4 blocos.

**FIGURA 2. BLOCOS DE FORMAÇÃO: SINERGIAS**



A distribuição dos blocos de formação pelo tempo curricular tem em consideração que a disciplina de DDCLÉ conta com um total de 8 ECTS, aos quais correspondem 216 horas de formação, assim distribuídas (ver Parte I, *Enquadramento curricular*):

- 80 horas de contacto (das quais 60 são horas teórico-práticas, distribuídas por 15 sessões presenciais semanais de 4 horas cada, e 20 são de Orientação Tutorial<sup>76</sup>, a realizar ao longo de todo o semestre, ou seja, das 20 semanas que ele efectivamente ocupa);
- 136 horas de trabalho autónomo (a distribuir ao longo das mesmas 20 semanas).

O quadro seguinte apresenta a distribuição prevista dos 4 blocos de formação pelo tempo da disciplina e pelas sessões presenciais, incluindo ainda as horas iniciais, destinadas à apresentação (dos participantes e da disciplina), e as finais, de ultimateção, apresentação e discussão dos portefólios.

---

<sup>76</sup> Estas horas deverão decorrer essencialmente na plataforma de *e-learning* da UA.

**QUADRO 8. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO DE FORMAÇÃO**

Etapas	Sessões (S)	Horas		
		TP	OT	TA
<b>Etapa inicial:</b> apresentação dos participantes e da disciplina	S1	2		
<b>Bloco 1</b> (epistemológico)	S1 S2 S3 S5	14	4	20
<b>Bloco 2</b> (meta-didático: Portugal)	S6 S8 S9	12	3	24
<b>Bloco 3</b> (processual: investigação)	S10 S12 S13 S14	16	4	16
<b>Bloco 4</b> ((co)-reflexivo-experiencial)	S4 S7 S11	12	3	60
<b>Etapa final:</b> apresentação e discussão dos portefólios	S15 (data a negociar)	4	6	16
<b>Total</b>		<b>60</b>	<b>20</b>	<b>136</b> <b>216</b>

A figura seguinte pretende tornar mais explícita esta estruturação do tempo de formação, tomando como unidade a semana de trabalho.

**FIGURA 3. OS BLOCOS DE FORMAÇÃO NO TEMPO**

S1	ETAPA INICIAL	2TP
S2	BLOCO 1	14 TP + 20 TA
S3		
S4	BLOCO 4	12 TP + 60 TA
S5		
S6	BLOCO 2	12 TP + 24 TA
S7		
S8		
S9	BLOCO 3	16 TP + 16 TA
S10		
S11		
S12		
S13	ETAPA FINAL	4 TP + 16 TA
S14		
S15		
S16		
S17		
S18		
S19		
S20		



Seguidamente, apresento pormenorizadamente cada um dos blocos de formação, nomeadamente:

- a sua fundamentação face à proposta global de formação;
- uma síntese descritiva incluindo competências visadas, conteúdos, estratégias e materiais, modalidades de avaliação das aprendizagens e bibliografia específica utilizada, ou seja, aquilo que é proposto aos alunos no início de cada bloco, o que foi planificado e organizado, como ponto de partida para o estabelecimento de um projecto partilhado de formação;
- uma visão de detalhe, onde dou conta, com introdução de alguns elementos narrativos provenientes da vivência da disciplina, das dinâmicas curriculares de cada bloco, com enfoque nos conteúdos. Insista-se sobre o facto de que aquilo que se escreve nesta visão de detalhe está simultaneamente além e aquém daquilo de que de facto se fala (ou pode falar) durante as sessões.

## **Bloco 1. Didáctica de Línguas: constituição, identidade e dinâmicas de um campo disciplinar**

### **Fundamentação**

«L’interrogation épistémologique, le regard épistémologique, s’ils sont utiles pour essayer de comprendre ce que l’on fait, deviennent nécessaires dans les périodes d’incertitude»  
(Macaire, Narcy-Combes & Portine, 2010: 14)

Num período em que a DL atravessa uma fase de reconfiguração (que a impele por vezes a uma redesignação, ver Alarcão, 2010), que me parece sobretudo de natureza ideológica, conforme atrás referi, e numa era de instabilidade e aceleração, que pode propiciar ora a excessiva fragmentação e atomização do conhecimento, ora a sua rápida e forçada substituição por um outro alternativo, em função de ventos de mudança que podem assemelhar-se a “formes d’aventurisme” (Galisson, 2009: 272), importa que cada um desenvolva um sentido de responsabilidade crítica face ao conhecimento construído e proposto pelas disciplinas, neste caso, pela DL, interpelando as suas condições de emergência e desenvolvimento, interrogando os seus pressupostos, tomando consciência das suas implicações educativas e tornando-se assim capaz de se posicionar, enquanto profissional, face a ele. Trata-se, em suma, de desenvolver no professor em formação um sentido de responsabilidade pelas suas teorias, cumprindo também deste modo a função crítica da Universidade, através da formação pós-graduada: “Sans [la fonction critique] il n’y a pas d’université (...) Il ne s’agit pas seulement de présenter des savoirs, mais de transformer ces savoirs – pas seulement d’enseigner des savoirs, mais aussi et surtout d’enseigner à penser” (Henri Meshonnic, cit. in Chiss, 2010: 37).

É isso que se pretende com este bloco, acreditando-se ainda que ele é imprescindível para a aprendizagem crítica ao longo da vida, porque cria condições que permitem ao sujeito determinar a validade pessoal dos saberes disponíveis com os quais vai dialogando. Tal como Macaire, Narcy-Combes e Portine (2010), penso que «il importe à chacun (...) de prendre conscience que le développement de cette conscience (que chaque humain soit responsable de la construction de ses connaissances et donc de son positionnement face aux diverses théories) est crucial pour pouvoir apprendre tout au long de la vie en sachant déterminer la validité des construits auxquels on est confronté » (p. 19).

Tendo em consideração que, nos blocos seguintes, o confronto com o conhecimento e as teorias didácticas será directamente provocado, este bloco parece-me indispensável no início do curso.

## **Síntese Descritiva**

### **Competências**

- Valorizar o questionamento epistemológico, como forma de interrogação crítica e dialéctica sobre os fundamentos do pensamento e da acção individual.
- Interrogar posições epistemológicas actuais da DL, nomeadamente no que se refere à construção do domínio (e do objecto) e às suas relações com outros domínios e com a sociedade.
- Sintetizar percursos recentes da disciplina (com uma focalização sobre o contexto português, numa óptica de contextualização), enquadrando-os nas suas condições (históricas, institucionais, políticas, sociais, culturais, profissionais) de emergência e desenvolvimento e compreendendo os seus pressupostos e implicações em termos de uma abordagem educativa das línguas, na escola e fora dela.
- Analisar e avaliar os desafios, problemáticas e constrangimentos (de ordem individual, social e educativa) ligados a uma abordagem plural das línguas e equacionar o papel e responsabilidade da escola (e das línguas da escola) neste quadro (na sequência da disciplina *Pluralidade Linguística e Educação*).
- Interpelar as políticas linguísticas recentes em matéria de educação em línguas, analisando e avaliando as ideologias subjacentes e as suas implicações no discurso da DL e, mais especificamente, no estado actual da disciplina (na sequência da disciplina *Pluralidade Linguística e Educação*).
- Assumir um sentido de responsabilidade crítica face ao seu processo de construção de conhecimento, reflectindo sobre ideologias, pressupostos e princípios inerentes ao conhecimento que actualmente circula em DL e posicionando-se face a eles.

### **Conteúdos**

1. Didáctica de Línguas – configurações de um campo disciplinar: natureza, objecto, projecto, dimensões, (re)posicionamento epistemológico, relações disciplinares
2. A vocação interventiva da DL e suas implicações no projecto da disciplina

3. A DL em Portugal: contextos de emergência e modos de desenvolvimento. As vozes dos actores
4. Percursos em DL: reconfigurações do campo
  - Da “Didáctica da Língua” à “Didáctica de Línguas”: observação de uma dinâmica disciplinar
  - Um enfoque sobre uma perspectiva plural de “Didáctica de Línguas”: condições de emergência, pressupostos, características, possibilidades, implicações, constrangimentos

### **Tempo de formação**

Horas de contacto: 14 TP (Sessões 1, 2, 3 e 5)

Horas de Trabalho Autónomo: 20

### **Estratégias de formação**

#### Sessões presenciais

- Discussão, a partir das crenças das mestrandas, de uma compilação de definições do conceito de DL. Sua sistematização colectiva (ao longo de todo o bloco).
- Discussão, com os autores (alunos do Doutoramento em Didáctica e Formação), do trabalho “Conversas com didactas: perspectivas, polémicas e interrogações em Didáctica”, centrada nas seguintes questões: qual(is) o(s) conceito(s) de Didáctica que circula(m) nas vozes de didactas nacionais? Que convergências e divergências? O que significa trabalhar em Didáctica? Que relações entre a Didáctica e outros campos disciplinares?
- Debate, com o contributo de um investigador/professor convidado: “No palco com...a DL: interações entre actores (investigadores e professores)”.
- Conversa com I. Alarcão (um percurso na primeira voz): diálogo com a autora em torno do texto “A constituição da área disciplinar da didáctica de línguas em Portugal”: condições de emergência da DL em Portugal; factores de desenvolvimento e consolidação; possibilidades e constrangimentos; o que é trabalhar em DL?
- Análise, em grupo, do percurso disciplinar da DL em Portugal e dos factores que para ele contribuíram (a partir da leitura de Andrade e Araújo e Sá, 2001, e de materiais e práticas ilustrativos, correspondendo a diferentes fases de desenvolvimento da DL, trazidos pela professora e pelas mestrandas).

- Sistematização colectiva das características e dos conceitos-chave de uma “didáctica de línguas” orientada para a educação plurilingue e intercultural, a partir de uma proposta da professora e com base na leitura dos textos Andrade e Araújo e Sá *et al.* (2003), Alarcão *et al.* (2010).
- Discussão dos pressupostos e das implicações pedagógicas da perspectiva didáctica em estudo. Apresentação, pelas mestrandas, da análise, do ponto de vista da DL, de um documento por elas seleccionado de política linguística educativa europeia.
- Discussão em torno das perspectivas das mestrandas face a esta proposta didáctica (como forma, também, de articular com a formação Galapro entretanto iniciada, ver Bloco 4): Que posição adoptar face a esta abordagem didáctica? Como se relaciona com as culturas e práticas escolares? Como se reflecte nos documentos que regulam as práticas? Que implicações para as práticas? Que potencialidades, limites, constrangimentos, resistências?

#### Trabalho autónomo

- Compilação, discussão e enriquecimento de definições de DL, com possível utilização de um documento *wiki* (a partir de uma compilação-base fornecida pela docente - ver Anexo 3).
- Selecção de materiais diversos para ilustrar etapas em DL, nas suas várias dimensões constitutivas.
- Navegação na *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (disponível em francês e inglês). Selecção e leitura orientada de um documento, a partir das seguintes questões: Porque escolhi este documento? O que me trouxe? Como me posiciono face a ele? Que influência pode ter nos instrumentos de regulação das práticas (ex: programas, manuais)? Que implicações pode trazer para as práticas de educação linguística?
- Leitura de textos sugeridos.
- Elaboração do relatório crítico do bloco.

#### **Suportes e materiais**

- Documento *wiki*: compilação e comentário de definições de Didáctica de Línguas.
- Ambrósio, S., Basílio, D., Côrte-Real, M. L., Costa, A. M., Costa, A. R., Frias, A. C, Lopes, B. & Macário, M. J. (2010). *Conversas com didactas: perspectivas, polémicas e interrogações em Didáctica*. Trabalho realizado no âmbito da disciplina Didáctica e

Desenvolvimento Curricular I do Doutoramento em Didáctica e Formação da Universidade de Aveiro (doc. policopiado).

- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar da didáctica de línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1(1), 61- 79.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14(1/2), 149-168.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (coords.) *et al.*, (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, P. Mendes (Orgs.), *Didácticas e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios* (pp. 489-506). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S. & Santos, L. (2010). Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas? *Intercompreensão*, 15, 9-26.
- Materiais diversos ilustrativos das etapas da DL, nas diferentes dimensões constitutivas do domínio identificadas (ex: livros de actas; programas de formação em DL; textos de opinião redigidos por didactas; brochuras e panfletos).
- *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* da Divisão de Políticas Linguísticas do Conselho da Europa ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_fr.asp9](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_fr.asp9)) (também disponível em inglês).

### **Avaliação das aprendizagens**

- Qualidade das intervenções nas discussões.
- Envolvimento na realização das tarefas.
- Trabalhos realizados (enriquecimento e comentário de definições de DL; leitura guiada de um documento de política linguística; relatório crítico do bloco).

### **Bibliografia recomendada**

- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar da didáctica de línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1(1), 61- 79.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14(1/2), 149-168.

- Araújo e Sá, M. H. (2002). Percursos em didáctica – a sedução das práticas. In J. C. Libâneo, S. M. Chaves & E. F. A. Tibali (Coords.), *Anais do XI ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino) – Igualdade e diversidade na educação* (s/pp.). Goiânia: ENDIPE (CD-ROM).
- Castellotti, V. & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolutions d’une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (241-252). Paris: Editions des Archives Contemporaines/AUF.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l’Europe (edição revista em 2009).
- Liddicoat, A. (2009). La didactique et ses équivalents en anglais : terminologies et cadres théoriques dans la circulation des idées. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 46, 33-41.
- Simon, D.-L. (2005). Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l’école. In M. A. Mochet *et al.* (Orgs.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste* (pp. 133-142). Lyon: École Normale Supérieure, Lettres et Sciences Humaines.
- Veiz, J. M. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. *Linguarum Arena*, 1(1), 81-102.
- Vieira, F. (2003). Para uma redefinição do papel dos professores na investigação em didáctica. In C. Mello *et al.* (Orgs.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp. 43-48). Coimbra: SPDLL e Pé de Página.

## Uma visão de detalhe

### Didáctica de Línguas: configurações de um campo disciplinar

A entrada na disciplina de DDCLE faz-se por uma delimitação da DL enquanto campo disciplinar pressupondo, sem restrição alguma nem “precauções oratórias”, para utilizar as palavras sempre acutilantes de R. Galisson (2009: 274), a sua autonomia relativamente a outros, o que implica práticas de conceptualização-teorização internas e próprias (Galisson & Puren, 1999).

Esta entrada definitiva justifica-se na medida em que o conhecimento produzido por um dado campo disciplinar não é independente das suas características epistemológicas, pelo que a integração desse conhecimento numa teoria profissional própria e singular exige a sua contextualização num espaço de produção específico. Se “todo o ponto de vista é a vista de um ponto”, como nos recorda L. Boff, pretende-se, neste momento inicial, com as mestrandas, configurar o ponto a partir do qual se edificará o trabalho a realizar ao longo da disciplina, tendo em vista a constituição de uma cultura profissional e pessoal onde esta encontre, em interacção com outras, o seu lugar próprio. Uma configuração que não visa contudo, importa precisá-lo, fixar esse ponto como se fosse o único possível ou torná-lo imutável no tempo, antes captar os seus movimentos, tendo em vista compreender os fundamentos do pensamento didáctico no contexto preciso em que ocorre esta formação pós-graduada. Do mesmo modo, Geraldi (2003a) escreve:

*“Quando um campo de estudo se vai desenhando ou redesenhando pelas próprias práticas de interrogação que endereçamos ao fenómeno da aprendizagem de línguas, os interesses mais imediatos da pesquisa ou dos programas de pesquisa suspendem a discussão do próprio campo e de suas redefinições, tornando fixo o que é inevitavelmente fluido no movimento das disciplinas e de seus métodos. Talvez haja necessidade de, em certo momento, retomar os objectos que fomos construindo para interrogá-los sob o olhar exterior que os constitui. Assim, para pensar a questão da aprendizagem de línguas (incluída a língua materna), talvez tenhamos que refazer percursos aparentemente indiscutíveis, em busca dos fundamentos do trabalho que vimos fazendo. Não se trata de fixá-los, mas de reconhecer sua fluidez para com ela iluminarmos as respostas provisórias que vamos construindo” (p. 7).*

Esta tarefa não se afigura fácil, nomeadamente em Portugal, como também reconhecem outros autores: “Esta tarefa [definir as características do campo da didáctica] é particularmente exigente e de concretização problemática quando o campo (...) apresenta características híbridas, como é reconhecidamente o caso do campo da Didáctica de Línguas<sup>77</sup>” (Castro & Alarcão, 2006). Entre os sinais desse hibridismo, podemos referir a diversa inserção institucional dos investigadores que se reclamam do campo e a natureza das relações que alguns deles mantêm com outros campos de produção científica, ou a indeterminação da sua designação em múltiplos lugares (formação pós-graduada, departamentos institucionais, projectos, publicações, bases de dados), indiciando diferentes formas de conceber e de exprimir a DL e de a posicionar face a outras disciplinas, designadamente, as Ciências da Educação (a própria denominação desta disciplina, *Didáctica e Desenvolvimento Curricular das Línguas Estrangeiras*, não deixa de remeter para estas relações).

Veja-se como esta questão é colocada por Rui Vieira de Castro, numa das suas intervenções no Seminário *Educação linguística: configurações e reconfigurações* (Universidade de Aveiro, 5 de Maio de 2003):

*[este seminário] resultou, à partida, de algumas preocupações (...): todos nós trabalhamos, de uma forma ou de outra (e o facto de trabalharmos de uma forma ou de outra é, por si, também curioso), nesse campo, algo difuso, que é o da Didáctica das Línguas e das Literaturas. Um campo que mantém relações muito estreitas com outros campos científicos. Alguns do que aqui*

---

<sup>77</sup> Este hibridismo está igualmente presente noutros contextos, tal como se sublinha na entrada « Didactique » do *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*: “Aujourd’hui encore l’accord est loin d’être fait entre chercheurs sur l’appartenance épistémologique de la DDL (...). Fait-elle partie des sciences de l’éducation ou des sciences du langage? Dans ce dernier cas, peut-elle être autre chose qu’une linguistique appliquée ? Peut-elle être enfin une discipline autonome au sein des sciences humaines?” (Cuq, 2003: 69).



*estão são uma espécie de imigrantes, às vezes imigrantes com tendência a permanecer definitivamente no novo território de acolhimento; outros serão imigrantes mais eventuais*<sup>78</sup>” (transcrito em Araújo e Sá & Mello, 2004: 31).

De igual modo, Alarcão escreve em 2010:

*“O percurso de desenvolvimento da DL não tem sido nem linear, nem fácil (...) Ele tem sido caracterizado por um conjunto de tensões disciplinares que têm feito balançar os didactas entre as Ciências da Linguagem e as Ciências da Educação, com reflexos a nível da sua inserção institucional (...), com evidência a nível terminológico (...). Subjazem-lhe conceitos diferentes de DL determinados pelo modo como é percebido e trabalhado o objecto da disciplina (...), como é conceptualizada a articulação entre a vertente teórica e a realização prática, como são enfatizadas as duas racionalidades que a perpassam (analítica e normativa) e como é concebido o papel que os professores desempenham (aplicadores de teorias exógenas ou co-construtores do saber em DL)” (p. 69).*

As mestrandas são convidadas a contactar directamente com alguns desses sinais, a partir do trabalho “Conversas com didactas: perspectivas, polémicas e interrogações em Didáctica” (2010; ver referência acima, *Suportes*). Este trabalho, realizado pelos alunos da disciplina de Didáctica e Desenvolvimento Curricular I do Doutoramento em Didáctica e Formação (2009/2010), convidados a estar presentes nesta aula e assim enriquecerem a discussão, assenta em entrevistas (face a face ou via electrónica), posteriormente submetidas a análise de conteúdo, a 14 didactas portuguesas, utilizando-se um guião comum. Os objectivos que os alunos definiram para o estudo foram os seguintes: “Discutir e aprofundar o conceito e a natureza da Didáctica enquanto espaço de investigação, formação e intervenção; identificar e compreender o modo como a Didáctica é entendida e trabalhada, actualmente, em Portugal; contactar, em espaços críticos de diálogo, com pessoas que têm contribuído para a construção e consolidação da Didáctica em Portugal; reflectir sobre as nossas concepções de Didáctica aprofundando-as, enquanto alunos de doutoramento cujos projectos de investigação se inserem nesta área científica” (*idem*: 5).

Idêntica discussão é levantada, num contexto mais amplo, por Liddicoat (2009), analisando os termos utilizados para designar o campo nas tradições académicas de língua (e influência) francesa e inglesa e concluindo que as diferentes designações encontradas não traduzem

---

<sup>78</sup> Esta questão da DL enquanto um campo povoado de “imigrantes” será retomada noutras intervenções neste Seminário, revelando até que ponto ela é sensível.

meramente questões de ordem linguística (ou de tradução técnica) mas antes de ordem conceptual, em particular no que diz respeito ao modo como cada uma das tradições em foco esquematiza e constrói o campo mais lato das Ciências da Educação (sobre a mesma questão, ver ainda Cuq, 2003, entrada *Didactique*). Nas palavras do autor:

*“Au niveau macro, l’anglais construit une discipline moniste (education) qui réunit dans un seul domaine les perspectives multiples des sciences de l’éducation francophone. Si on subdivise ce niveau macro en plusieurs catégories, ces catégories deviennent plus atomisées en anglais qu’en français, du fait de la séparation entre pédagogie, curriculum et évaluation, qui seront inclus dans le terme « didactique ». Dans le monde anglophone, il n’y a donc pas un domaine de recherche ou de théorisation qui regroupe l’ensemble des questions posées par l’enseignement et l’acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires”* (Liddicoat, 2009: 39).

Este texto é de leitura recomendada, como forma de chamar a atenção das mestrandas para o facto das terminologias diferenciadas com as quais se irão inevitavelmente confrontar remeterem para posições teóricas e modos diferenciados de organizar as disciplinas (neste caso, a DL) e de as relacionar: trata-se de uma questão fundamental para o desenvolvimento de uma competência de leitura crítica dos textos didácticos que constituem a bibliografia da DDCLE, no âmbito de uma estratégia de formação que privilegia a circulação elucidada das ideias e a criação de laços entre diversas tradições científicas, nacionais e internacionais (e que ilustram, da perspectiva do diálogo científico, uma situação exemplar de comunicação intercultural, como realça o mesmo autor).

Faz-se ainda notar que este hibridismo pode explicar alguma dificuldade de consolidação da DL, manifestada noutros sinais que serão observados ao longo do curso, tais como, fragilidade das associações científicas, escassez de publicações especializadas, designadamente revistas, e de eventos científicos regulares, relações pouco fluidas com as instâncias reguladoras das práticas educativas, como o poder político ou a opinião pública (e mesmo os professores?).

De qualquer modo, várias são as iniciativas, em contexto nacional, que têm vindo a ser desenvolvidas – em ritmo decrescente, é verdade, o que pode indiciar a percepção, talvez precipitada, de que são já desnecessárias – no sentido de contribuir para a consolidação do campo, promovendo um intenso diálogo em torno da sua caracterização, com a intenção de construir um entendimento transversal aos vários investigadores que dele se reclamam, capaz de propiciar um trabalho articulado e consistente (para uma referência a algumas destas iniciativas, ver Alarcão, 2010; Araújo e Sá, 2002). Entre elas, pelo seu significado, refira-se o lançamento,

em 2000, da SPDLL (Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas)<sup>79</sup>, o seminário *Educação linguística: configuração e reconfigurações*, organizado na UA pela mesma Sociedade (Maio de 2003)<sup>80</sup>, a publicação de numerosos textos caracterizadores da disciplina (como por exemplo, Alarcão, 1991; Alarcão, Costa & Araújo e Sá, 1999; Andrade, Moreira, Sá, Vieira & Araújo e Sá, 1993) ou a realização de quatro Encontros Nacionais de Didácticas e Metodologias de Ensino (ENDME)<sup>81</sup>, nos quais didactas de várias áreas específicas se reuniram, discutindo questões disciplinares transversais<sup>82</sup>.

O reconhecimento da exigência e complexidade da tarefa de caracterização do campo da DL e a certeza de que ela envolve um elevador teor de subjectividade, traduzindo o meu próprio posicionamento enquanto didacta, que não se dissocia da minhas histórias profissionais (e também linguísticas, conforme vimos<sup>83</sup>), não pode contudo impedir que ela se realize, embora previamente enquadrada por estas precauções. A leitura do artigo de Vez (2010), propondo uma análise configurada de uma outra forma, embora complementar, serve de contraponto à perspectiva apresentada.

Tendo em atenção as articulações desejadas entre este Bloco e o seguinte, no qual se exerce um efeito de *zoom* sobre a prática da DL, no domínio da investigação, em Portugal, articulações estas que decorrem da vontade explícita de criar consistências teóricas que se fundam, numa primeira ordem, na construção do lugar científico, a caracterização do campo da DL será realizada com base na definição que dele é dada no já referido projecto EMIP/DL (Parte I, *Enquadramento curricular*), a partir da identificação do seu *objecto de estudo*, “a educação em línguas (materna, estrangeiras e clássicas) nas suas práticas, processos, condições e factores

---

<sup>79</sup> Actualmente inactiva, a SPDLL organizou dois Encontros Nacionais: o primeiro, em Fevereiro de 2002, na Universidade de Coimbra; o segundo, em Maio de 2004, na Universidade do Algarve.

<sup>80</sup> Na *Nota de Apresentação* deste Seminário, as organizadoras escrevem que o seu objectivo é “discutir as articulações, aproximações e distâncias dos diferentes processos de construção dos nossos objectos de investigação/objectos de ensino” (Araújo e Sá & Mello, 2004).

<sup>81</sup> O primeiro e o segundo destes Encontros realizaram-se na Universidade de Aveiro, respectivamente em 1988 e em 1991, o terceiro na Universidade do Minho, em 1995, e o último na Universidade de Évora, em 2001.

<sup>82</sup> Como se afirma no *Livro do Encontro* do IV ENDME (2001), tem-se como objectivo “reflectir sobre os percursos e paradigmas que têm marcado o desenvolvimento da didáctica enquanto ramo plural do saber e da acção educativa”, “identificar e potenciar divergências e interações sistemáticas, quer das didácticas entre si, quer destas com outros domínios do conhecimento e da actividade humana” e “reflectir sobre os novos desafios que se colocam à didáctica face aos quadros epistémicos e socioculturais que configuram e determinam o presente” (s/pp.).

<sup>83</sup> Como refere Galisson (2009), num exercício semelhante: “Ce cadre de référence m’est imposé par la culture et la langue que je pratique, mais je ne saurai l’imposer à mon tour” (p. 271, nota 1).

influenciadores”. Numa precisão posterior deste objecto, entende-se “educação em línguas” como

*“as práticas sociais que, constituindo e dando expressão a contextos educativos formais (em qualquer nível de ensino) ou não formais, objectivam o desenvolvimento de saberes declarativos, processuais e contextuais (accionais) e a promoção de atitudes (nomeadamente as que se relacionam com fenómenos de intercomunicação e intercompreensão), tomando como referência as línguas e as culturas que exprimem ou configuram. Estas práticas, que podem eleger como alvo crianças, jovens ou adultos, envolvem diversos quadros relacionais (com relações de poder mais ou menos marcadas, com dispositivos de avaliação mais ou menos estruturantes das práticas pedagógicas), diferentes enquadramentos organizacionais (educação básica, educação pós-básica, educação de adultos, etc.; agências públicas e agências privadas, etc.) e enquadramentos discursivos variáveis (delimitando com maior ou menor rigor os conteúdos, as pedagogias e a avaliação)”* (Castro & Alarcão, 2006: 4-5).

Tais práticas sociais são “discursivamente reguladas”, isto é,

*“o que educadores/professores/formadores e alunos/formandos fazem e dizem quando ensinam e aprendem línguas é configurado por discursos produzidos em outras instâncias e por outros sujeitos, materializados em textos de natureza diversa. Entre estes discursos reguladores incluem-se os discursos das políticas educativas, da FP [formação de professores], das representações sociais sobre a importância das línguas e do seu ensino, mas também, previsivelmente, o discurso da investigação em didáctica”* (idem: 5).

Assim configurado o objecto de estudo da DL, debruçemo-nos mais especificamente sobre a natureza desta disciplina, na sua relação com o seu projecto científico. A compreensão dos seus modos de existência enquanto “um certo discurso científico” ajuda a apreender este projecto. Neste âmbito, mobiliza-se o trabalho de Alarcão, em particular quando procura definir as dimensões de funcionamento da DL através do conceito de “tríptico didáctico” (Alarcão, 1994), posteriormente reconfigurado (Alarcão *et al.*, 2010), num artigo cuja leitura é recomendada neste bloco.

Em 1994, a autora identifica três dimensões na Didáctica:

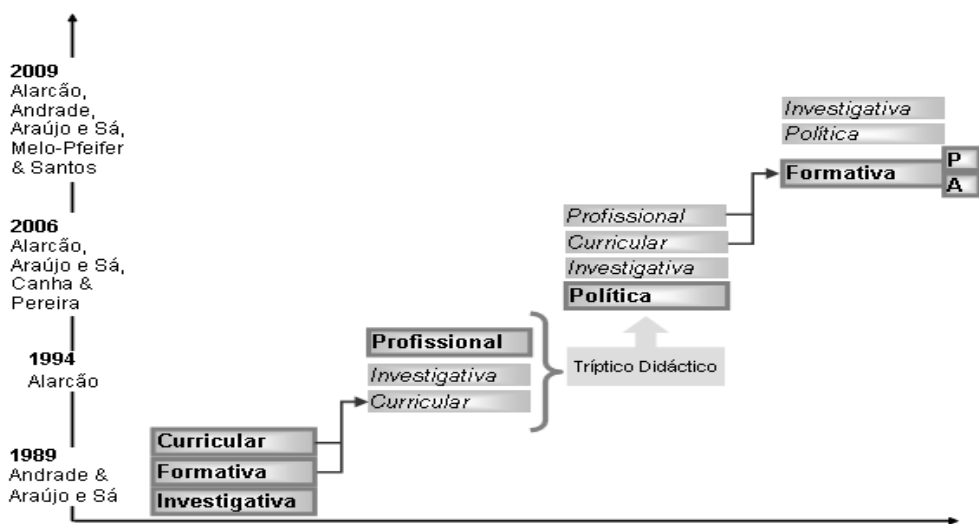
- a investigativa (que estuda os problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem das disciplinas ou áreas disciplinares);
- a profissional (aquela que se relaciona com o professor em acção);
- e a curricular (que tem a ver com a faceta formativa da Didáctica nos cursos de formação de professores).

Estabelecendo em tríptico as interligações entre estas três dimensões, Alarcão faz depender da força e da clareza dessas interligações o desenvolvimento da disciplina enquanto campo epistemológico: “estas três faces da didáctica, se se contextualizam em momentos preferencialmente distintos, interligam-se entre si de modo a estabelecerem interfaces de conceptualização e acção” (1994: 723-4). Deste modo, põe em relação autores e actores do conhecimento e das práticas didácticas, atenuando as barreiras que os separam, e realça a sua condição de colaboradores na evolução da disciplina.

Tratando-se embora de dimensões de actuação didáctica cujos discursos são produzidos em circunstâncias comunicacionais bem diferenciadas (isto no que toca ao seu espaço de produção, aos sujeitos que os produzem e àqueles a quem se destinam, às motivações que lhes estão subjacentes, às finalidades mais imediatas que visam ou aos canais de difusão e códigos que privilegiam), as interacções entre estas três dimensões, reforçadas pela sua autora num texto posterior (Alarcão, 1999), não são independentes, na minha opinião, do facto delas se focalizarem sobre um mesmo objecto (ver acima) e perseguirem uma mesma intenção interventiva, a de criar as melhores condições para o seu desenvolvimento (Araújo e Sá, 1999). Tal como escrevi neste texto: o discurso de investigação é essencialmente um discurso sobre o objecto, pela sua descrição e interpretação; o de formação, um discurso para o objecto, pela formação de profissionais mais preparados para com ele lidar; e o de ensino (curricular), finalmente, é um discurso constituidor do objecto, ou seja, um discurso no objecto, que dele não se dissocia nem no espaço, nem no tempo, nem nos seus agentes.

Em trabalhos posteriores, de cuja dinâmica se dará conta no bloco seguinte, no âmbito de uma abordagem curricular espiralada dos conteúdos, I. Alarcão, com a sua equipa, reconfigura este tríptico inicial, esquematizando as dimensões da DL conforme se apresenta na figura seguinte (Alarcão *et al.*, 2010: 50).

FIGURA 4. DIMENSÕES DA DL: UMA EVOLUÇÃO (ALARCÃO ET AL., 2010)



Este novo esquema reforça a vocação interventiva da Didáctica, adicionando-lhe uma voz política que estava ausente do tríptico anterior<sup>84</sup>, assim definida:

*“o discurso relativo ao pensamento e às decisões que [têm] a ver com as macro-orientações estratégicas influenciadoras das linhas de acção consubstanciadas na organização dos sistemas educativos, dos currículos, programas e orientações curriculares, independentemente de quem tem o poder de decisão (maioritariamente os políticos) e o poder de exprimir opinião com intencionalidade crítico-transformadora eventualmente influenciadora das macro-decisões (os didactas incluindo nestes também os professores)”* (Alarcão et al., 2010: 17, nota 7).

Chegados a este ponto, torna-se mais claro perceber a natureza do projecto disciplinar da DL e o percurso epistemológico implicado, numa reflexão que, durante a sessão, se apoia nas concepções prévias das mestrandas e na compilação de definições que lhes foram fornecidas e que elas próprias se encontram a enriquecer. Mais especificamente, esta reflexão permite traçar o retrato de uma disciplina que se reconhece na sua dupla natureza (Galissou, 1990 e 2009; Puren, 1997b): de *observação* (logo, de produção de conhecimento) e de *intervenção* (logo, de inovação, já que “intervenir est (...) participer aux mouvements du monde, plutôt que de les subir. C’est adopter une attitude actuante, refuser la politique du à quoi bon ou du laisser faire”, Galissou, 2009: 272). Uma disciplina que assume pois como finalidades “produzir conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma dada área disciplinar e intervir no terreno de actuação sobre o qual se debruça” (Araújo e Sá, 2000: 9), inscrevendo-o nas suas circunstâncias sociais, educativas e políticas mais alargadas, e que encontra na confluência destas duas finalidades uma identidade própria cuja natureza é claramente dialógica.

Significa isto que o projecto disciplinar da Didáctica se desenvolve não só em torno de uma vocação praxeológica, aquela que tem por objecto uma actividade com vista a um resultado, ou, com Cornu e Vergnion (1992: 67-69), uma “ciência-acção” ou uma “teoria prática”, mas ainda e sobretudo de uma condição colaborativa, concretizada no diálogo entre investigadores, formadores e professores. Este diálogo, conforme mencionado, assenta no reconhecimento, a partir de diferentes posições, da partilha de um mesmo objecto (o processo de ensino/aprendizagem) e de uma mesma intenção (favorecer as condições de desenvolvimento de tal objecto) (cf. Araújo e Sá, 1999).

---

<sup>84</sup> Note-se a evocação desta voz já em 2003, na intervenção de Fátima Sequeira no referido Seminário realizado em Aveiro: “O meu repto é que a Didáctica, por si própria, crie o seu discurso político – a Didáctica é capaz de fazer isso, e tem de o fazer porque ela está com os jovens, ela está com o futuro, ela tem de criar as suas interrogações, o seu caminho” (transcrito em Araújo e Sá & Mello, 2004: 48).

Releva destas aproximações ao campo epistemológico da DL que a inter-acção que a disciplina é capaz de estabelecer com os terrenos de actuação educativa e com as suas múltiplas instâncias de regulação se constitui como um dos núcleos de desenvolvimento do seu projecto e como uma das formas de legitimação dos seus saberes: “ses procédures d’intervention (...) fondent leur crédibilité sur une praxis et une expérience professionnelle” (Galissou, 2009: 275). Por outras palavras, a qualidade epistemológica dos saberes didácticos (e, por conseguinte, a sustentabilidade da disciplina, Andrade, 2003; Galissou, 2009) não é independente da sua força interventiva, ou actuante, no quotidiano educativo. E esta força interventiva não se pode evidentemente restringir ao nível das práticas de sala de aula, alargando-se a outros discursos que obrigatoriamente as condicionam e nelas se reflectem, tal como os discursos político-institucionais (decisões curriculares, programas, normas de gestão e avaliação das aprendizagens, etc), os dos manuais, os de formação de agentes educativos e mesmo os das agências financiadoras de programas de investigação educacional, entre outros.

Nesta perspectiva, e abrindo aqui um parêntese necessário, diria ser algo desnecessário, neste contexto preciso de formação, a (re)designação desta disciplina no MD (Didáctica e Desenvolvimento Curricular das LE<sup>85</sup>), já que, glosando, num outro sentido, Maria do Céu Roldão (2006), pensar didacticamente implica sempre, neste posicionamento epistemológico, pensar curricularmente<sup>86</sup>. Isto não significa, evidentemente, que não reconheça especificidade nos estudos curriculares nem que o diálogo entre ambos os campos não seja absolutamente fundamental, mas antes que o entendo na mesma perspectiva de diálogo entre níveis de abordagem “macro” e “micro” que propõe I. Alarcão, no prefácio à recente colectânea de textos desta autora que integra aquele aqui em referência (Roldão, 2011). É nesta mesma linha, penso, que Andrade (2003) escreve que “importa explorar uma DL favorecedora de uma abordagem curricular ecopedagógica (Gadotti, 2000: 93), capaz de colocar os verdadeiros problemas de uma educação em línguas” (p. 23). Também Alarcão (2010), traçando sinteticamente a “biografia” da DL nos últimos 30 anos, na sua relação com os temas estudados, encontra “a presença (e interrelação) das seis questões fundamentais que orientam a acção político-didáctica: a quem ensinar o quê, porquê, onde, quando e como?” (p. 75), às quais acrescenta

---

<sup>85</sup> Cuq (2003, entrada “Didactique”) observa a inspiração anglo-saxónica desta designação, a partir da concepção epistemológica da disciplina de *Didáctica* em diferentes tradições académicas. No mesmo sentido, ver Liddicoat (2009).

<sup>86</sup> Com efeito, não deixo de questionar de algum modo Maria do Céu Roldão (2006) quando, ao interrogar-se sobre as relações (de inevitável diálogo) entre didáctica e currículo, enfatiza a dimensão essencialmente accional da Didáctica, escrevendo: “pensar curricularmente, agir didacticamente”.

mais duas (para quê e com que resultados?), evidenciando a dimensão curricular do pensamento em DL e a sua abertura à compreensão dos factores sociais, culturais e políticos que a influenciam.

Este quadro nem sempre facilmente perceptível (nem argumentado) de flutuação terminológica da disciplina (de DLE a DDCLÉ, neste caso) é, aliás, criticado por R. Galisson (2009), quando lamenta as aceleradas (que qualifica de aventureiras) redesignações e (sub-)reorganizações no âmbito das ciências sociais e humanas, provocando sucessivas arborescências (que designa de “obsoletências”) que põem em causa o seu estatuto e, a termo, mesmo a sua existência: “j’ai successivement exercé en méthodologie, en linguistique appliquée, en didactique, en didactologie. A chaque fois, un déplacement sensible de l’espace disciplinaire me conduisait à des adaptations difficiles, voire des rejets drastiques” (p. 272).

As repercussões deste modo de caracterizar o campo disciplinar da DL nos seus espaços e trajetórias de construção do saber são evidentes. Numa primeira aproximação, esta disciplina “científico-social” (Sousa Santos, 1987: 39), isto é, que entende que o conhecimento que produz “ensina a viver e traduz-se num saber prático” (*idem*: 55), implicando a capacidade de desenvolver “des actions concertées, susceptibles de rendre les hommes plus attentifs, plus réceptifs les uns aux autres, soucieux de mieux vivre ensemble” (Galisson, 2009: 272), rompe com concepções dualistas próprias de uma dada visão, de índole positivista, da ciência (por exemplo, entre teoria e prática, realidade e ciência, objectividade e subjectividade, observador e observado) e procede por abordagens sucessivas ao real e às suas problemáticas. Impelida a sair dos seus espaços de vida tradicionais (a academia), desenvolve-se em procedimentos circulares, na medida em que as suas teorias e conceitos provêm e partem dos terrenos sociais que observa para a eles regressarem, reconfigurados e potencialmente capazes de estimular a inovação (nos dois sentidos). Neste processo de produção de saberes e conhecimentos, que “foge à possibilidade do exame positivista” (Geraldi, 2003b: 19), “os estudos estão habituados à não repetibilidade, habituados à não preditibilidade de suas fórmulas, habituados à subjectividade de seus conceitos e, sobretudo, habituados a negar universalidade a suas conclusões sempre históricas e locais” (*ibidem*).

Nesta linha, o critério dominante de cientificidade (numa acepção que engloba legitimidade e pertinência) da DL é o seu valor transformador nas mãos daqueles que a utilizam, sobretudo, investigadores, professores, formadores e alunos, aquando da realidade complexa das interações em que participam (Puren, 1997b). A DL define assim o seu espaço epistemológico



numa “co-construction où elle interagit avec des interlocuteurs multiples” (Alarcão *et al.*, 2009a: 7), logo, em contextos que se caracterizam pela intersubjectividade, cujas qualidades são holísticas, integrativas e sistémicas, não reduzindo a complexidade dos fenómenos educativos a parcelas atomizadas:

*“Ce qui différencie (...) la didactique des langues d'autres disciplines (...) c'est fondamentalement son approche systémique; et ce souci constant de resituer tout élément particulier dans la problématique d'ensemble – même et surtout s'il a fallu l'isoler dans un premier temps -, est lié à son projet constitutif, à savoir proposer aux enseignants et aux apprenants des moyens de mieux comprendre et d'améliorer un processus conjoint d'enseignement/apprentissage qui se définit essentiellement par sa complexité”* (Puren, 2001: 3).

A atitude científica da DL opõe-se assim ao “normativismo” (Germain, 2001), buscando resolver algumas das tensões que a perpassam em termos da racionalidade adoptada (ver intervenção de Rui Vieira de Castro, em Araújo e Sá & Mello, 2004).

Coloca-se aqui como central a questão da relação entre o conhecimento didáctico e os terrenos (e actores) de prática social, questão que estará presente ao longo de toda a disciplina e será abordada de diversas perspectivas e em múltiplas ampliações. O modo com as mestrandas apreendem esta relação encontra neste momento um primeiro espaço de diálogo, induzido pela leitura de textos deste bloco (como Araújo e Sá, 2002 e Vieira, 2003) e pela intervenção na sessão de um investigador e professor cujo percurso profissional tem vindo a ser realizado em interacções constantes entre investigação, formação e prática docente<sup>87</sup>.

À questão de partida “O que é a Didáctica?”, trabalhada com base no tríptico didáctico de Alarcão (1994) acima referido e de excertos de citações definidoras do campo provenientes de vários autores – e também das mestrandas – com perspectivas não necessariamente coincidentes, o convidado acrescentou as seguintes outras (*powerpoint* disponibilizado pelo autor): “Que questões se colocam face à perspectiva de interactividade entre as diferentes dimensões da Didáctica?” e “Que implicações apresenta esta perspectiva ao nível das relações

---

<sup>87</sup> Precisando, tratou-se de Manuel Bernardo Canha, professor de Inglês do ensino secundário, mestre em Didáctica de Línguas da Universidade de Aveiro (com uma dissertação intitulada *Investigação em Didáctica e Prática Docente*) e actualmente bolseiro da FCT, encontrando-se a concluir a sua tese de Doutoramento, com o título provisório “Colaboração em Didáctica – Utopia, Desencanto e Possibilidade”. Até 2008, foi assistente convidado do DDTE da UA, tendo leccionado essencialmente disciplinas no âmbito da DLE e supervisionado Prática Pedagógica.

entre intervenientes no campo didáctico?”. Estas questões foram discutidas em articulação com os “espaces d’expérience” (Galisson, 2009: 274) dos participantes (“O que diz a minha experiência pessoal sobre a vivência destas interações no terreno?”, “Qual a minha experiência pessoal no campo da Didáctica?”, “Que papel/papéis tenho desempenhado?”) e com os seus “horizons d’attente” (*ibidem*) (“Que iniciativas poderei promover?”, “Que papel/papéis poderei desempenhar?”, “Que dificuldades/constrangimentos poderão surgir? Como poderei contribuir para os superar?”).

Finalmente, não pode deixar de ser referida a questão da relação da DL com as outras disciplinas e campos do conhecimento, de algum modo já aflorada quando comentámos o hibridismo que caracteriza o campo. O facto de a termos definido, à entrada, como uma disciplina autónoma, não a coloca, obviamente, em situação de isolamento epistemológico: a DL, tal como as outras disciplinas que com ela configuram o campo das ciências sociais e humanas e vivem no cruzamento de fronteiras, procura e provoca interações frequentes com outras áreas do conhecimento, aquelas que, reconhecidamente, “sont susceptibles d’alimenter directement les propres réflexions et constructions des didacticiens” (Puren, 1997a: 5), quer no domínio mais vasto das Ciências da Educação (como a supervisão, o currículo, a formação), quer no das ciências da linguagem (como a sociolinguística, a pragmática, a etnografia da comunicação), quer ainda nos dos estudos sociais, psicológicos, literários, ou culturais, entre outros (ver esta discussão em Geraldí, 2003a; ver Bloco 2, para uma síntese destas interações na DL em Portugal). O sentido, o teor, a natureza e as finalidades destas interações variam, obviamente, de uma tradição académica e histórica para outra (ver acima) e no tempo, mas mantém-se no essencial a perspectiva de que este relacionamento não implica qualquer tipo de colonização científica, antes se situa num quadro de multirreferencialidade (ver *Parte I*) e pressupõe o reconhecimento da complexidade intrínseca ao objecto de estudo e a vontade de o perspectivar sob múltiplos ângulos de observação possíveis, de modo a sobre ele desenvolver um conhecimento mais compreensivo. Conforme escrevi num texto anterior:

*“le dialogue critique, dé-hiérarchisé et internement motivé, de la DL avec un large éventail de disciplines circonvoisines (...) est un des éléments qui définit son identité épistémologique, sachant que les savoirs ainsi déplacés ne sont ni empruntés, ni appliqués, ni impliqués, mais plutôt créés et gérés en fonction de leur fonctionnalité à l’égard des problèmes concrets que la DL se pose”* (Araújo e Sá, 1998: 6).

No Bloco 3, as mestrandas terão oportunidade de observar directamente estes « savoirs déplacés », ou esta actividade de « conceptualisme » (Galisson, 1997: 87) e de compreender de

que modo a DL se apropria destes saberes e os integra em problemáticas próprias, quando contactarem com investigações desenvolvidas em Portugal.

### **A DL em Portugal: contextos de emergência e modos de desenvolvimento**

Conforme foi sendo evidenciado, a construção de um domínio disciplinar, inclusive nas suas tensões, incomodidades, hibridismos, convergências e dissensões, não se desliga dos seus percursos científicos, institucionais, culturais, linguísticos até (ver acima, com Liddicoat, 2009), ou de um certo “regard épistémologique” (Macaire, Narcy-Combes & Portine, 2010:14) que se diferencia de outros, lançados de tradições académicas e educativas distintas. Se atrás se procurou, com as mestrandas, levantar um certo número de interrogações epistemológicas sobre a DL e definir a posição que será aquela de onde se constrói a proposta curricular desta disciplina (não evitando, não obstante, olhares cruzados, de modo a tornar explícito que se trata do meu ponto de vista - e de actuação -, logo, relativo e subjectivo como qualquer outro), pretende-se agora traçar o percurso que levou à constituição desta posição, de forma a relevar o seu elevado grau de contextualização e historicidade. Tem-se em conta, como bem relevam os autores acima referidos, que “chaque humain [est] responsable de la construction de ses connaissances, et donc de son positionnement face aux diverses théories” (*idem*: 19) e que se pretende, de acordo com as competências visadas por este bloco (ver acima), que as mestrandas tomem consciência de que o desenvolvimento desta responsabilidade é crucial para poder aprender ao longo da vida e determinar a validade ontológica dos saberes com os quais se irão confrontar.

Com esta finalidade, convoca-se um texto recente de Isabel Alarcão (2010), cujo objectivo foi caracterizar “biográfica” e “topograficamente” a DL em Portugal, de forma a compreender os caminhos percorridos, o que implicou “‘seguir-la’ no tempo, descrever os contextos da sua emergência e desenvolvimento, identificar precursores que lhe antecederam, desvendar perspectivas, contributos, actores, interacções e processos de construção epistemológica” (*idem*: 62). Esta caracterização é feita a partir do seu lugar de autora, necessariamente imbuído de uma dimensão experiencial, mesmo se sublinha que foi sua intenção racionalizá-lo, pelo confronto com outras opiniões e com resultados de projectos de investigação sobre este tópico.

Preferencialmente, o contacto com o texto faz-se pela voz da sua autora, convidada para a sessão, à semelhança do que tem vindo a acontecer em edições anteriores de mestrado (e doutoramento) em Didáctica, quando se aborda esta temática.

De um modo muito breve, já que o texto está disponível (e é consultado pelas mestrandas), discute-se, através dele, com base numa narrativa cronológica construída a várias vozes e com um limite temporal de 30 anos (da década de 80 a 2010):

- os contextos (teóricos, institucionais, sociais) de emergência da DL em Portugal e seus antecedentes;
- a fase de afirmação da Didáctica curricular (e sua caracterização, a partir de outros estudos, em particular, Andrade *et al.*, 1993) e o seu papel na formação inicial de professores (facilitando um retorno das mestrandas à sua própria formação inicial em DL e a interrogação dos pressupostos epistemológicos a ela subjacentes, num confronto de perspectivas distintas favorecido pela heterogeneidade deste público, nomeadamente neste aspecto);
- a busca da identidade (essencialmente pela crescente autonomização face à Linguística Aplicada) e do seu posicionamento em relação a outros saberes e a outras áreas de acção (em particular as Ciências da Linguagem e as Ciências da Educação), referindo-se numerosas iniciativas cujo objectivo foi construir um discurso próprio sobre a DL, muitas delas já referidas na sessão anterior, e identificando-se vários lugares de tensão que permanecem;
- o florescimento da investigação em DL (a partir dos anos 90 e relacionado com a criação de mestrados e de programas doutorais, com os incentivos à investigação da FCT e com os projectos internacionais de âmbito europeu, favorecendo a criação de equipas nacionais e internacionais e a circulação dos saberes em espaços cada vez mais alargados), caracterizando-se essa investigação, sinteticamente, a partir dos resultados do projecto EMIP/DL (que serão amplamente analisados no bloco seguinte);
- a globalização e a informatização (relacionadas com a intensificação das interacções entre DL e sociedade e da dimensão política da disciplina, enfatizando-se o papel das políticas linguísticas europeias);
- a diluição de fronteiras (entre didácticas de várias línguas, entre contextos educativos formais, informais e não-formais, entre culturas profissionais, entre didactas e professores), impulsionando o alargamento do âmbito de acção da disciplina (que será abordado na sessão seguinte);
- a galeria temática (na sua evolução nos últimos trinta anos, com indicação de alguns autores de referência), relacionando-a com a progressiva complexificação e ampliação do seu campo de estudo, situação que a autora considera como algo problemática, por poder conduzir à descaracterização da disciplina, deixando explícito que a interrogação

epistemológica continua necessária e urgente (apesar de, aparentemente, ter deixado de estar no horizonte das preocupações dos didactas, conforme também se viu).

Em síntese, a autora delinea um percurso disciplinar “recheado de desafios e inquietações, de confrontos e encontros (...) mas com uma forte vontade de existir e de ser útil ao conhecimento e à sociedade” (2010: 77), em que a DL se vai progressivamente afastando “de uma dimensão aplicacionista no sentido de uma coconstrução de saberes em que os actores (académicos, professores e bolseiros de investigação) têm vindo a desenvolver processos de interacção (entre línguas, entre investigadores, entre instituições, entre disciplinas, entre o mundo académico e o mundo dos professores nas escolas)” (*ibidem*).

### **Percursos em DL: reconfigurações do campo**

Este estudo e o diálogo com a sua autora dão o mote para observar concretamente o percurso disciplinar da DL. Conforme se referiu, a disciplina foi-se estendendo, nas últimas décadas, no sentido de uma progressiva complexificação do seu objecto de estudo, dos ângulos de observação desse mesmo objecto e das racionalidades segundo as quais o interroga. Neste processo, foram-se esbatendo algumas fronteiras cuja edificação foi necessária no decurso do processo de autonomização e teorização interna e a disciplina envolveu-se em renovadas interacções que a conduziram a um discurso cada vez mais articulado e humanista sobre as línguas e a sua aprendizagem, afastando-se progressivamente de uma abordagem metodológica, técnica e normativa e enfatizando o papel das línguas (de todas as línguas) nos processos de construção dos sujeitos, das sociedades e do mundo, bem como a responsabilidade que aqui cabe à educação (ver Alarcão, 2010, ou Vez, 2010, referindo-se ao mais recente paradigma de investigação em DL).

Quando nos situamos, como é aqui o caso, no campo da DLE, alguns referem-se, a propósito deste percurso, a um novo paradigma didáctico e sugerem a redesignação da disciplina (ou antes, de uma certa forma de trabalhar nela) para Didáctica do (ou dos) Plurilinguismo(s) (por exemplo, Castellotti & Moore, 2007), entre outras propostas<sup>88</sup>. Esta forma de nomeação tem vindo a ocupar de modo crescente os espaços de trabalho da DL, quer no discurso de

---

<sup>88</sup> Para exemplificar, no mundo francófono: « Didactique plurinormaliste » (Blanchet, (2007); « Socio-didactique de la pluralité linguistique » (*idem*); « Sociodidactique écologique » (Domp martin-Normand, 2007) ; « Didactique de la pluralité des langues » (Véronique, 2005) ; « Ecodidactique » (Chardenet, 2003).

investigação, quer no de formação (veja-se, por exemplo, o florescimento de formações pós-graduadas e contínuas e de disciplinas curriculares nesta área<sup>89</sup>), quer ainda no político, este último um campo de intervenção em que o investimento dos didactas se intensifica visivelmente, como também foi observado.

Do meu ponto de vista, e embora compreenda a sua carga simbólica<sup>90</sup>, esta redesignação é desnecessária e pode lançar novas perturbações numa disciplina que, como se viu, e apesar de esforços notáveis, nomeadamente no nosso país, não se encontra ainda suficientemente consolidada, podendo induzir a cisões no seu interior pela constituição de “movimentos” que de alguma forma se percebem entre si como alternativos, quando não mesmo antagónicos (o que seria um efeito absolutamente paradoxal numa tendência que, como se verá, apela à integração da educação em línguas). No mesmo sentido se pronuncia R. Galisson (2009, ver acima) ou I. Alarcão: “interrogo-me sobre a necessidade e as possíveis consequências de se enfatizar a designação de Didáctica do Plurilinguismo que poderá abrir brechas na construção epistemológica do campo da DL e vir a constituir-se num ‘ghetto’ de modernidade dentro do campo” (2010: 72).

Como os autores referidos, penso igualmente que este discurso reconfigurado em DL traduz sobretudo uma abordagem específica do objecto de estudo, tal como acima delimitado, no sentido de uma educação *para* as línguas, *nas* línguas e *pelas* línguas (Galisson, 2004, 2009), uma educação mais plural, mais vivida, mais contextualizada, mais integrada também, transversal ao currículo e envolvendo de modo concertado todos os seus professores (inclusive os de LM) e, mais alargadamente, toda a escola (ver Coste *et al*, 2007, para uma reflexão inicial e estruturante sobre princípios, parâmetros e opções desta abordagem). Este novo discurso em DL configura-se a partir da assunção do valor absoluto da aprendizagem das línguas (independentemente da língua específica que estiver em causa) para o desenvolvimento de sociedades mais justas, democráticas, coesas, participativas e plurais e de cidadãos mais capazes

---

<sup>89</sup> Por exemplo: « Master of Arts en Langues et Littératures, Sciences et Didactique du Plurilinguisme », Université de Fribourg ; « Master 2 Didactiques du plurilinguisme », Université du Maine ; a disciplina de formação contínua « Didactique du plurilinguisme », Université de Genève ; a disciplina de 2.º ciclo « Didactique des langues et plurilinguisme », Faculté des Sciences de l’Education da Université de Montréal.

<sup>90</sup> Da mesma natureza da que levou R. Galisson, em 1985, a propor o termo “Didactologie” para marcar o início de conceptualização interna da DL, demarcando-a de uma disciplina aplicacionista e orientada para o método. De igual modo, veja-se a extensão do título da revista *Études de Linguistique Appliquée*, criada por B. Quemada em 1971, para *Études de Linguistique Appliquée/Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, a partir do n.º 79 (1990), significativamente organizado em torno da temática “De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures”.

de intervir, pela linguagem, na edificação destas sociedades: é este precisamente o sentido acima dado a uma “educação nas, para e pelas línguas”, tornando-se estas meios através dos quais (também) se alcançam as grandes finalidades da educação. Reencontramos, em suma, neste novo discurso em DL, as mesmas questões que inquietam o homem e a sociedade contemporâneos e a vontade de as abordar pelo ângulo da educação em línguas, tal como sublinha Melo (2006), num dos primeiros trabalhos de grande fôlego explicitamente inscritos nesta abordagem conduzidos em Portugal:

*“Tendo consciência de que a investigação, em qualquer área da actuação humana, encontra a legitimação ética das suas problemáticas, das suas práticas e dos seus recursos na confluência com as preocupações, ansiedades e perplexidades do mundo em que se inscreve, postulamos que, ao nível da DL, um novo discurso advirá dos desafios, problemas e perplexidades levantados pelo ensino-aprendizagem de línguas e da comunicação, quer em sala de aula, quer daquela para a qual pretende preparar os seus aprendentes: uma comunicação intercultural plurilingue, naquilo que se constituirá como ética da compreensão humana (cf. Morin, 2001: 33)” (p. 28).*

Analisando, num trabalho que publiquei com Ana Isabel Andrade numa edição especial da revista *Inovação* comemorativa do *Ano Europeu das Línguas* (Andrade & Araújo e Sá, 2001), o percurso da DLE em Portugal, identificámos igualmente a emergência desta abordagem (que designámos então de *Didáctica de Línguas*, contrapondo-a a uma *Didáctica da Língua X ou Y*), a qual, como os resultados do projecto EMIP/DL mostraram à evidência (ver Bloco 2), floresceu de forma significativa nos últimos 10 anos, muito (em demasia?) influenciada pelas políticas linguísticas europeias, sendo hoje claramente dominante no discurso em DLE. Por esta razão, mas ainda porque se trata da perspectiva que configura o trabalho realizado nesta área na UA (para uma análise compreensiva deste trabalho, ver Andrade *et al.*, em publicação) e, por conseguinte, que sustenta a proposta curricular desta disciplina, torna-se necessário discuti-la desde já com as mestradas, nos seus processos de emergência, factores de influência, pressupostos, características, conceitos e implicações educativas.

Traçar as transformações recentes em DL, ou as suas “deslocalizações”<sup>91</sup> (Melo-Pfeifer, 2009) e reconfigurações subsequentes, implica considerar a historicidade “de ses méthodes et paradigmes, de ses concepts et dogmes, de ses instruments conceptuels et heuristiques et du

---

<sup>91</sup> O termo é proposto por Melo-Pfeifer da seguinte forma : “Transferé dans le champ (...) de la DL, le concept de délocalisation peut expliquer les transformations subies dans les domaines de la production, de la mise à disposition et même de la réception et de l'évaluation du savoir didactique, grâce aux dynamiques croissantes d'internationalisation de la recherche” (2009 : 120).

rapport entre les auteurs qui la construisent” (*idem*: 121). A evocação desta historicidade é preparada nesta disciplina pela intervenção de I. Alarcão (2010) e apoia-se na leitura prévia do acima referido texto de Andrade e Araújo e Sá (2001).

Nesse texto, com base num “estudo de caso” realizado sobre os nossos próprios percursos enquanto didactas de LE, no seio de um grupo mais alargado, e considerando as duas últimas décadas, definimos três grandes fases no percurso recente da disciplina em Portugal. Estas fases sucedem-se no tempo de forma não linear, já que coexistem entre si e conservam um espaço próprio no interior da disciplina, correspondendo a outras tantas formas desta equacionar as questões do ensino/aprendizagem das línguas e de conceptualizar o seu objecto de estudo, as suas modalidades de intervenção em contexto escolar e as relações entre as suas dimensões constitutivas. Designámo-las, então, de: didáctica instrumental, didáctica específica e didáctica de línguas ou do plurilinguismo.

Na etapa *didáctica instrumental* (ilustrada na sessão, tal como as outras duas, com exemplos concretos de discursos didácticos, nas várias dimensões do tríptico consideradas, trazidos pelas mestrandas e por mim própria), prevaemente até aos anos 80 do século XX, a DL afirma-se como um espaço de desenvolvimento de instrumentos e técnicas destinados à formação de professores (manuais, fichas, testes, ...), a qual é orientada para a utilização desses mesmos instrumentos e técnicas. É uma disciplina aplicacionista e universalista, afastada dos terrenos de actuação e focalizada sobre “le mode (produit), celui des résultats de recherches que les enseignants vont pouvoir intégrer directement dans leurs pratiques” (Puren, in Galisson & Puren, 1999: 5). Esta DL pratica uma racionalidade normativa e inscreve-se num paradigma da ciência de tipo positivista, acreditando no princípio da verdade única, da generalização, da repetibilidade e, por conseguinte, da pertinência dos seus saberes. Em termos de investigação, exprime-se, por exemplo, e no caso português, numa focalização muito pronunciada sobre a análise de manuais ou de outros instrumentos de sala de aula, ou no desenvolvimento e validação de propostas metodológicas, visando a sua generalização a outros contextos de trabalho. Quanto ao discurso de formação, os professores são abordados como consumidores dos saberes, apostando-se em estratégias de treino e simulação, numa relação hierárquica e vertical que os afasta dos espaços de produção científica para os espaços de difusão (adaptada) e vulgarização (Vieira, 2003). Foi nesta didáctica que as autoras do texto em referência foram formadas e a análise dos seus *dossiers*, enquanto estudantes e estagiárias, pode ser uma forma, entre outras, trazidas pelas mestrandas, de a ilustrar.



A *didáctica específica* decorre do percurso de autonomização da Didáctica enquanto disciplina científica autónoma acima caracterizado e da delimitação de um objecto de investigação próprio, identificado como a aula de uma dada língua e a interacção que nela se vai construindo: “só a partir da sala de aula o investigador em didáctica pode construir e clarificar a problemática que o preocupa” (Andrade & Araújo e Sá, 1989: 134; para uma meta-análise desta investigação, ver Cardoso, 2007). Como resultado deste esforço epistemológico, muito documentado no nosso país, conforme se verificou, a DL mostra-se uma disciplina cada vez mais dinâmica, capaz de definir e legitimar o seu lugar, no seio das suas disciplinas de referência e da academia. Debruçando-se sobre a situação educativa e inscrevendo-a num espaço e num tempo dados (a escola, a comunidade, a sociedade), esta DL, cuja tendência contextual se começa a desenvolver, procura responder às seguintes questões: quem ensina o quê, a quem, onde, quando e porquê? (cf. Alarcão, 1991). Em termos do seu discurso de formação, visa desenvolver nos professores um conjunto de saberes e competências que os sustente no processo de tomada de decisões na sua vida profissional, propondo-lhes actividades de análise de situações de ensino/aprendizagem específicas de uma dada língua, numa interpelação reflexiva, sempre articulada com as características do contexto observado, estimuladora da autonomia profissional. Aposta pois em estratégias centradas sobre o desempenho do professor no seu espaço de trabalho primeiro, a sala de aula, levando-o a auto-analisar-se e a reflectir sobre as suas planificações e os seus comportamento comunicativos (a partir, por exemplo, de transcrições de práticas lectivas videogravadas), frequentemente pelo desenvolvimento de projectos de investigação-acção a partir de instrumentos que o levem a compreender e a reconstruir as suas teorias e práticas profissionais (ver, por exemplo, Vieira, 1999; Andrade & Araújo e Sá, 2005a). Esta configuração permite à DL consolidar a sua posição no mundo académico e profissional e relacionar-se de uma outra forma com um professor que entende como um profissional reflexivo, que possui os seus próprios saberes, investigador do discurso de ensino/aprendizagem da sua matéria, no pressuposto de que é no diálogo professor/aluno em sala de aula que as competências em línguas se constroem (para exemplificar esta relação em situação de estágio pedagógico, veja-se Almeida, Andrade, Araújo e Sá, Marques & Martins, 1997). Tendo largamente praticado este paradigma de formação enquanto docente de DLE nas licenciaturas em ensino de línguas, disponibilizo às mestrandas os programas elaborados e *dossiers* realizados pelos alunos, como forma de o ilustrar.

Quanto à mais recente configuração, a *didáctica de línguas*, ela assenta na autonomia e legitimidade disciplinares construídas na etapa anterior, logo, na delimitação de um objecto de estudo próprio e de modalidades internas de o interpelar, em movimentos circulares de

aproximação ao terreno nos quais os professores se tornam interlocutores privilegiados (ver acima).

Numa primeira aproximação, esta configuração pode ser caracterizada por um “alargamento” ou uma “deslocação” de perspectiva face ao *objecto* a fazer aprender e ao *sujeito* que o aprende ou ainda, nas palavras de Chardenet (2003), por uma “expansão do objecto e do sujeito” que conduzirá a uma abordagem simultaneamente “holística, émica e discursiva” (Sabatier, 2008) e socialmente comprometida do ensino/aprendizagem das línguas. Esta deslocação de perspectiva, aqui entendida como um “índice epistemológico de passagem” (Alarcão *et al.*, 2009b), significa que a finalidade do processo de ensino/aprendizagem das línguas se desloca do seu ponto de referência (e ponto-alvo), idealmente definido como a (suposta) competência comunicativa de um locutor nativo (idealizado) numa dada língua, ou melhor, de um “locutor monolíngue e mono-normativo” (Blanchet, 2007: 213), para uma representação plurilíngue da aprendizagem e dos seus objectivos, focalizando os repertórios verbais plurais (no sentido dinâmico de Gumperz, 1989) dos sujeitos que aprendem, nas suas circunstâncias diversas, e visando o seu alargamento e complexificação no sentido de uma competência que tem vindo a ser designada de plurilíngue e pluri/intercultural (conforme a ênfase seja colocada no sujeito-actor e/ou na relação dialógica entre os sujeitos-actores) e que lhes permite agir em situações de diversidade e de “altercompreensão” (Coste, 2011). Esta competência compreende-se como integrativa, holística, sistémica, desequilibrada, recobrando os múltiplos meios e instrumentos (verbais, cognitivos, estratégicos, afectivos, ...) que o sujeito possui para lidar com as línguas e as culturas em situações de comunicação sempre instáveis e imprevisíveis onde o grande desafio é agir, pela linguagem e com o outro, sobre o mundo, num dado sentido crítico e emancipatório (ver *Parte I*). O trabalho didáctico centra-se assim sobre a relação entre os sujeitos que aprendem, o objecto a aprender e os contextos sociais em que essa aprendizagem decorre e em que o objecto se utiliza (e pode vir a utilizar), colocando o professor (e a escola, como um todo, em articulação com a sociedade) no duplo papel de facilitador dessa aprendizagem, expandindo as potencialidades verbais dos seus alunos, e de promotor de situações em que a sua relevância e função (individual e social) se evidenciem. É assim que J.-C. Beacco (2008) escreve:

*“L'éducation plurilingue repose sur le principe que chacun est capable de s'approprier les langues dont il a besoin pour sa vie personnelle, professionnelle ou esthétique/culturelle, au moment où il le souhaite. Le rôle de l'École consiste à développer le potentiel langagier dont chacun dispose, comme elle s'emploie à développer les capacités cognitives, créatives ou physiques. Son rôle est de faire aimer les langues, toutes les langues, pour que les individus cherchent à en apprendre tout au cours de leur vie”* (s.p.).

Em termos do seu discurso de formação, esta mais recente perspectiva em DL já foi amplamente caracterizada na Parte I (*O professor de línguas: princípios estratégicos de formação em DL*). Destaco apenas, e em síntese, que ela sublinha o valor de dispositivos articulados e coerentes de formação de professores de línguas que procurem desconstruir, questionar e reconfigurar guetos disciplinares, pondo em discussão questões e problemáticas transversais que sejam sentidas como compartilhadas pelos professores de todas as línguas e que os incitem a conceber o plurilinguismo como “une finalité partagée” (Beacco & Byram, 2003: 40) e a envolver-se num trabalho coletivo de definição de quadros comuns e holísticos de referência. Na sessão de DDCLÉ, explorar este discurso passa, antes de mais, por retomar os fundamentos da proposta formativa da disciplina (e do curso em que se insere), revisitando-os agora num quadro mais compreensivo e epistemologicamente situado.

### **Um enfoque sobre uma perspectiva plural de “Didáctica de Línguas”**

Esta deslocação de perspectiva, cujas alterações paradigmáticas no discurso da DL são evidentes (em particular porque promove uma visão global e múltipla das competências de linguagem, reforçando os laços entre as suas componentes e as circulações, passagens e mediações entre as línguas e culturas) tem implicações muito significativas em termos dos conceitos evocados (nomeadamente de *sujeito* e de *língua*) e das propostas de abordagem educativa, designadamente no que toca às finalidades do ensino/aprendizagem das línguas. Ela não é, contudo, isenta de contradições e de lacunas, até devido à sua juventude<sup>92</sup>. Depara-se também com um conjunto largo de obstáculos, de diferente natureza, quando se confronta com a cultura da escola, muito em especial devido à sua proposta integrativa, dinâmica e transversal (ainda não suficientemente desenvolvida, faço notar, apesar de existirem documentos já disponíveis, com cenários diversificados, de suporte ao desenvolvimento de um currículo para uma educação plurilingue e intercultural, muito em particular Beacco *et al.*, 2010; Coste, Cavalli, Crisan & van de Ven, 2007), que interpela fortemente os professores nas suas identidades profissionais e as tradições escolares que isolam as línguas umas das outras: “il est clair que, dans la presque totalité des systèmes éducatifs, y compris quand ces derniers font une

---

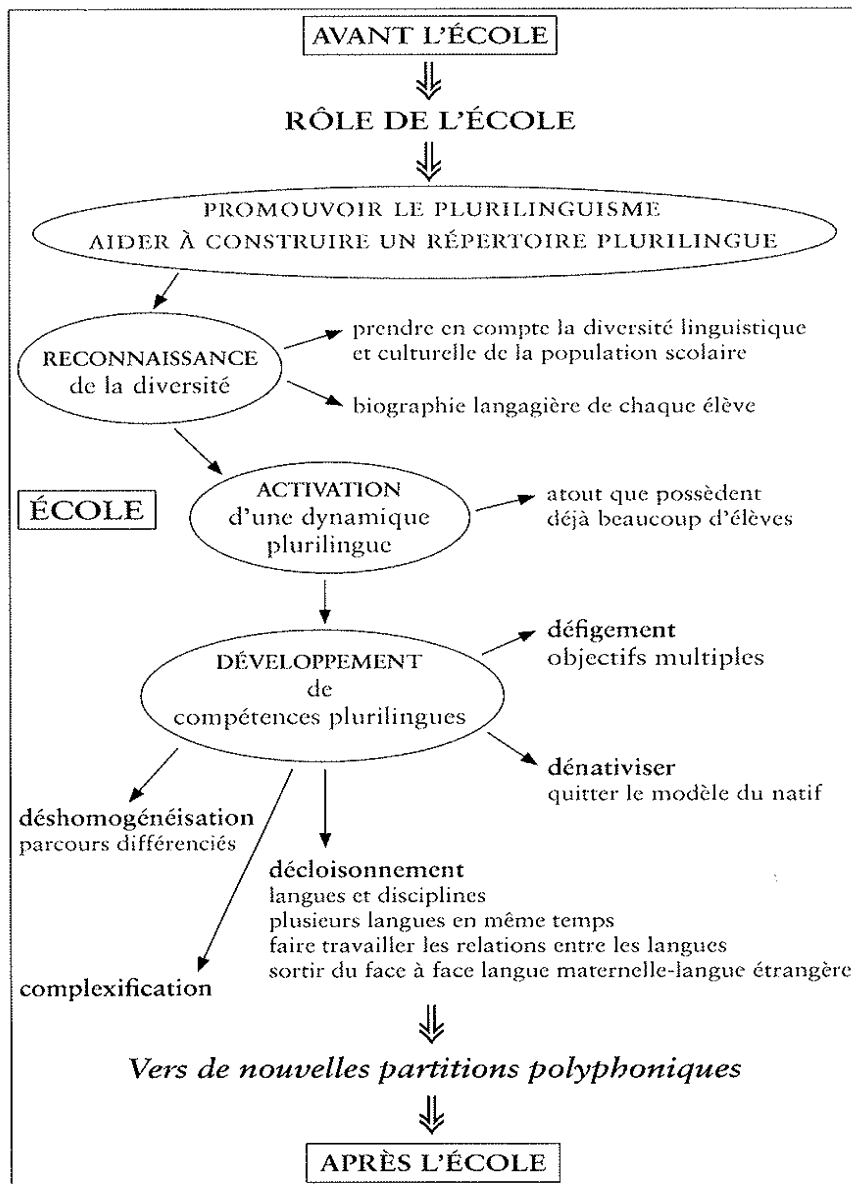
<sup>92</sup> Em contexto francófono, a edição, em 1991, do número especial da revista *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, intitulado «Vers le plurilinguisme» e coordenado por Daniel Coste et Jean Hébrard, é frequentemente considerada o marco para o início de uma reflexão sistematizada em torno de uma *Didáctica do(s) plurilinguismo(s)*.

place importante à l'apprentissage des langues étrangères, la juxtaposition de connaissances distinctes (langue par langue) l'emporte sur la mise en place d'une compétence plurilingue intégrée" (Coste, Moore & Zarate, 1997: 33). Quando a interpelação se estende à LM, estes constrangimentos e resistências tornam-se ainda mais prementes (ver Coste *et al*, 2007).

Tudo isto deve ser equacionado na disciplina de DDCLÉ, em articulação com o trabalho desenvolvido em *Pluralidade Linguística e Educação*, onde se enfatizou a natureza ideológica e ética de um discurso a favor do plurilinguismo na educação e se construíram argumentos que podem agora ser utilizados com este fim (ver ainda, a este propósito, Cavalli, 2008). Mas este bloco inicial não é ainda o espaço nem o tempo apropriados para o fazer de forma aprofundada, até porque se trata de questões complexas, onde se articulam ideologias, identidades, culturas, conceitos e práticas e onde importa que cada um se posicione, num tempo mais alargado e reflexivo, por confronto com as suas próprias ideologias, identidades, culturas, conceitos e práticas. Mais concretamente, a proposta curricular pressupõe que este confronto se vá realizando ao longo do semestre, designadamente no Bloco 3, onde as mestrandas dialogarão com discursos de investigação em DL nesta perspectiva, e, muito em especial, no Bloco 4, dadas as características da sua abordagem formativa (experiencial, accional, reflexiva, plurilingue e intercultural, em torno de um meta-conceito - a Intercompreensão - que representa um configurador epistemológico desta abordagem) e o facto de se desenrolar transversalmente aos outros blocos (refira-se que a primeira sessão presencial do Bloco 4, na qual se explicitam as suas fundamentações e pressupostos, intersecta exactamente neste momento a disciplina, conforme se visualiza na Figura 3).

De qualquer modo, importa desde já explicitar, em traços largos, em que consiste este novo discurso em DL e como surgiu, de modo a criar os quadros conceptuais que permitirão às mestrandas envolver-se significativamente nos blocos seguintes. Essa explicitação faz-se a partir do seguinte esquema de Simon (2005), onde o papel da escola no desenvolvimento de uma educação plurilingue e intercultural e em articulação com outros espaços de vida se encontra particularmente bem evidenciado.

FIGURA 5. PLURILINGUISMO E ESCOLA (SIMON, 2005: 142)



A exploração deste esquema permite abordar na sessão algumas das ideias e dos conceitos-chave desta abordagem didáctica e sistematizá-la no quadro seguinte, tendo por referência os descritores utilizados por Alarcão *et al.* (2010).

QUADRO 9. CARACTERIZAÇÃO DA DIDÁTICA DE LÍNGUAS – ENFOQUE PLURAL (COM BASE EM ALARCÃO ET AL., 2010)

<b>Finalidade</b>	Intervir (promovendo o plurilinguismo e pluriculturalismo individual e social, como competência e valor <sup>93</sup> , e considerando-os um princípio da educação em línguas, um objectivo partilhado e um projecto transversal).
<b>Objectivos</b>	Desenvolver os repertórios de linguagem (totais, pluri-semióticos) dos sujeitos, a mobilizar como recursos para agir em situações de comunicação plurais, cultivando uma relação partilhada de proximidade com as línguas e as culturas, promotora e incentivadora da intercompreensão.
<b>Papéis dos actores</b>	<p><i>Professor</i>: actor social, gestor de aprendizagens significativas e reflexivas e de recursos; promotor de práticas de linguagem plurais, integradas, diferenciadas e diversificadas, num quadro curricular e pedagógico que perspetive de forma integrada as aprendizagens, que se apoie em relações interdisciplinares e que se articule com os contextos de vida dos alunos.</p> <p><i>Aluno</i>: actor social, mobilizador, em situação, de conhecimentos, capacidades e atitudes; gestor reflexivo, crítico e criativo dos seus recursos (linguístico-comunicativos, pluri-semióticos, pluriculturais e de aprendizagem verbal) e das suas experiências de comunicação.</p> <p><i>Escola</i>: contexto promotor de múltiplas experiências de diversidade e de reflexão crítica sobre elas, tendo em conta as línguas que nela existem e em articulação com outros contextos de vida dos sujeitos, no interior de um projecto educativo mais largo e transversal cujas finalidades não são apenas instrumentais e cognitivas (na ordem de conhecimentos e competências individuais), mas também éticas, cívicas, afectivas, estéticas e críticas.</p>
<b>Modalidades didácticas privilegiadas</b>	<p><i>Natureza</i>: flexível, adaptada, integrativa, diversificada e transversal.</p> <p><i>Eixos estratégicos</i>: participação (accional); diversidade; diferenciação; reflexividade; mediação.</p> <p><i>Actividades</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação plurilingue (desenvolvimento do plurilinguismo como competência): experienciais (contacto com línguas e com situações de comunicação intercultural); reflexivas (desenvolvimento da consciência plurilingue e pluricultural e de si enquanto actor social e agente da sua aprendizagem).</li> <li>- Educação para o plurilinguismo (plurilinguismo como valor): educar para as línguas; educar para os valores, os princípios, a cidadania democrática e a coesão social; educar para uma reflexão crítica sobre as condições e modalidades de reconhecimento, valorização e desenvolvimento das competências plurilingues e pluriculturais.</li> </ul>
<b>Avaliação (instrumentos privilegiados)</b>	<p>Portefólios (enfoque: dimensão das práticas verbais).</p> <p>(Auto)Biografias linguísticas e culturais (e sua mobilização reflexiva) (enfoque: dimensão representacional; consciência).</p> <p>“Inter-reconhecimento” mútuo de competências (enfoque: dimensão accional e dialógica).</p>

<sup>93</sup> Para esta dupla finalidade, Beacco e Byram (2003) escrevem: “Le plurilinguisme est à considérer sous ce double aspect: il constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu’il est fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l’éducation interculturelle” (p. 16). Neste quadro, podemos falar simultaneamente de uma “educação plurilingue” e uma “educação para o plurilinguismo”, relacionando o plurilinguismo com “une manière d’être” (Beacco, 2005).

Descrevamos brevemente cada um destes descritores.

Em termos das *finalidades*, visa-se promover o desenvolvimento do plurilinguismo como competência (considerando que as línguas podem ser dominadas em níveis e graus diferenciados, em função da experiência de vida e de contacto de cada sujeito) e como valor (social, interpessoal e identitário) abrindo, assim, possibilidades de relacionamento, de encontro e de pertenças múltiplas (Beacco & Byram, 2003). Trata-se, em termos mais alargados, de educar para a valorização e vivência da diversidade linguística e cultural e da comunicação plurilingue e intercultural.

Esta formulação implica a reconstrução do *objecto a ensinar* (logo, dos seus *objectivos*), que se define nesta perspectiva por referência a e em função dos repertórios verbais dos sujeitos que aprendem (e dos que ensinam) e utilizam as línguas, diferenciando-se de uma visão monolítica do objecto língua que o confina a um território estanque, delimitado por fronteiras que o isolam das outras línguas, mas também dos sujeitos que as falam e das situações de interlocução, desconstruindo deste modo o mito das línguas perfeitas, dos conhecimentos fixos, lineares e equilibrados e abrindo portas para o “interlinguismo linguístico (Chardenet, 2003). Estes repertórios são entendidos como “les circulations (et les articulations) des langues et leur mise en discours (ou leur usage)” (Stratilaki, 2008: 52) e têm um carácter compósito, complexo, dinâmico, reconfigurável nas histórias de vida e em interacção, logo, são permeáveis aos contextos de uso e às dinâmicas identitárias: “La configuration plurielle et dynamique du répertoire verbal plurilingue s’inscrit (...) dans une logique de variation et d’instabilité (...) des langues et de la compétence plurilingue” (Sabatier, 2005: 166; para estudos sobre as dinâmicas destes repertórios, ver, por exemplo, os textos incluídos em Moore & Castellotti, 2008b). As línguas são pois colocadas em *continuum* (entre variedades e variantes, mas também dentro de uma mesma família e entre famílias<sup>94</sup>, numa evidenciação de traços comuns de linguagem) e os sujeitos chamados a dar-lhes vida, em função das relações que são capazes de criar com elas nas múltiplas situações de contacto que vão experienciando. O conceito de língua é pois central nesta abordagem e a sua discussão será constante ao longo do curso (para o quadro conceptual em que se realiza esta discussão, ver Parte I, *O professor de línguas: princípios estratégicos de formação em DL*).

---

<sup>94</sup> A este propósito, ver a obra de Hemming, Klein e Reissner (2011), que visa identificar elementos-ponte entre o inglês e as línguas românicas, como forma de facilitar um trabalho integrado entre as línguas.

De igual modo, o conceito de CPP, definido a partir da noção fundacional de Coste, Moore e Zarate (1997) (ver *Parte I*), que propõem uma abordagem mais articulada e dinâmica do de Competência de Comunicação de Hymes (1984), retomado pelos trabalhos do Conselho da Europa (nomeadamente no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, 2001), é revisto com as mestrandas enquanto ponto de partida e quadro heurístico (provisório e ainda em elaboração<sup>95</sup>) desta abordagem, destacando-se (Castellotti & Moore, 2011; Coste, 2002; Coste, Moore & Zarate, 1997; Moore & Castellotti, 2008a e 2011; Stratilaki, 2005, 2008):

- a sua natureza *global e integrativa* (reforçada pelo prefixo *pluri*), que repousa num modelo desequilibrado, não hierarquizado de competências parciais articuladas, supondo a imbricação dos aspectos cognitivos, sociais, (não)verbais e afectivos que constituem os repertórios plurilingues dos sujeitos, mobilizados nas actividades de linguagem;
- a sua natureza *singular*, ligada às histórias pessoais e aos itinerários sociais individuais, constituindo um capital do locutor enquanto actor social que nela investe os seus repertórios. Beacco e Byram (2003: 38) caracterizam estes repertórios singulares e referem que a sua mobilização depende da percepção da situação de comunicação e do valor simbólico que lhe é concedido; neste quadro, as representações das línguas e do plurilinguismo e a consciência que o sujeito tem do seu próprio plurilinguismo, bem como do valor dos seus recursos verbais, são aspectos que têm vindo a ser amplamente investigados e que parecem fundamentais no desenvolvimento da CPP<sup>96</sup> (ver, por exemplo, artigos incluídos em Candelier, Ioannitou, Omer & Vasseur, 2008);
- a sua *natureza situada, contingente e colectiva*, pela co-mobilização e co-construção dos repertórios verbais individuais que se efectua na interacção (ou, por outras palavras, entendendo-se que a língua emerge na interacção enquanto recurso elaborado contextualmente pelos interlocutores), o que supõe a valorização de um “falar plurilingue”

---

<sup>95</sup> Como Stratilaki (2008), penso que “Si, en dépit des innombrables appropriations dont elle a fait l’objet, la notion de compétence plurilingue paraît comme relativement opaque et résiste avec obstination à une théorisation homogène, elle atteste de la vigueur et de la diversité d’un champ de recherche en expansion» (p. 78). Em particular, a relação entre a noção de CPP e os comportamentos comunicativos dos sujeitos e, conseqüentemente, os seus repertórios plurilingues, parece crucial para poder explorar as suas potencialidades educativas (no mesmo sentido, ver Sabatier, 2008).

Para além disto, coloca-se a questão da própria noção de competência, que tem sido muito discutida, quer no âmbito das Ciências da Linguagem, quer das Ciências da Educação, não havendo entendimentos consensuais nem no interior de cada um dos domínios, nem entre eles (para uma perspectiva desta discussão, ver Castellotti & Py, 2002).

<sup>96</sup> Estes aspectos serão abordados no Bloco 3.



(Lüdi & Py, 1986; Lüdi, 2005) e do espaço de interlocução como criador de interlinguismo (Chardenet, 2003);

- a sua *dinâmica e transformabilidade*, sendo uma competência contextualizada, logo, não finalizada e de geometria variável, o que coloca a questão das articulações entre contextos de contacto, de apropriação e de utilização (Sabatier, 2008);
- seu valor simbólico e identitário, sabendo-se que a utilização em situação desta competência “*modèle des territoires identitaires et des positionnements sociaux et d’apprentissage, toujours dynamiques et sans cesse transformés*” (Moore & Castellotti, 2008a: 13).

Em síntese, e recorrendo às palavras de Moore e Castellotti (2008a), que põem em evidência a coerência desta noção com os pressupostos de trabalho da disciplina de DDCLÉ:

*“la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle ancre (...) sa pertinence didactique dans un paradigme de la complexité et un principe d’incertitude, qui prend en compte les effets de la variabilité et de fluctuation, les fonctions positives de la bifurcation et des retours en arrière, le visible et le caché. L’idée d’évolution, de trajectoire et la valeur du temps y sont centrales, tout comme une conception holistique portée sur la compétence”* (p. 18).

Finalmente, não pode deixar de ser referido que a CPP é entendida, no sentido de Bourdieu (1999), como um “capital simbólico”, o que coloca a questão das relações entre linguagem e poder e do papel do plurilinguismo em termos de “empowerment”, abrangendo, no âmbito desta perspectiva didáctica, todas as línguas, incluindo as minoritárias. A questão das hegemonias linguísticas, nomeadamente do papel “glotofágico” e excludente de certas línguas hiper-centrais de grande difusão e estatuto internacional, não pode deixar de se colocar (para uma discussão, ver Forlot, 2009), numa interpelação ideológica deste conceito de CPP em DL, que pode sugerir que alguns sujeitos plurilingues o são em línguas melhores do que outras (ver provocação lançada por Lüdi, 2005, a partir das línguas de emigração; ver ainda Dahlet, 2010, para um estudo das tensões identitárias provocadas pela condição plurilingue, a partir de narrativas de locutores das Caraíbas<sup>97</sup>).

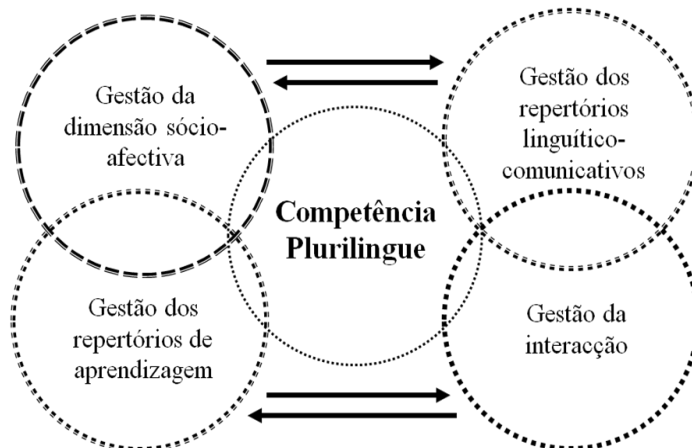
Para finalizar a abordagem deste conceito, tornando-o acessível a futuras análises em termos de um discurso de investigação com o qual as formandas se irão deparar no Bloco 3, apresenta-se,

---

<sup>97</sup> Escreve o autor, na conclusão do seu estudo: “Contrairement à une certaine vision euphorique du phénomène, le plurilinguisme n’est pas un éden éthéré, fait uniquement de bonnes matières et de bonne entente de langage. C’est un Eldorado sur fond de violences identitaires, un sommet d’égoïsme écolinguistique peut-être, pour le plus grand nombre” (Dahlet, 2010 : s.p.).

a partir dos trabalhos de Andrade e Araújo e Sá *et al.* (2003), um modelo de descrição e análise da CPP com potencialidades heurísticas já ensaiadas no que diz respeito a uma abordagem intencional, multidimensional e articulada do desenvolvimento dos repertórios plurilingues (Figura 6).

FIGURA 6. MODELO DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA CP (ANDRADE & ARAÚJO E SÁ ET AL., 2003)



Continuando com os descritores do Quadro 9, um dos grandes desafios que se coloca quando encaramos um trabalho educativo com a CPP é o de como criar condições para que os repertórios verbais sejam mobilizados e expandidos na escola, a partir da consciência da sua existência, valor e função. Isto remete para a questão das *modalidades didáticas*, ou das estratégias de contacto dos alunos com as línguas. Numa primeira aproximação a esta questão, que será amplamente desenvolvida, em articulação com as anteriores, nos Blocos 3 e 4, a partir de abordagens espiraladas e em dois sentidos (ascendente e descendente) aos contextos das formandas, pode ser referido, como factor comum às estratégias a experimentar, o facto de promoverem uma visão (e uma valorização) integrativa, coerente e integrada das línguas (e da sua pluralidade), de provocarem articulações, explorando as suas sinergias, entre contextos de aquisição, contextos de contacto e contextos de uso e de visarem a consciência do valor (comunicativo, ético, identitário, social, ...) das línguas (para propostas concretas, ver Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007; Sauer & Saudan, 2008). Necessariamente heterogéneas e diversificadas, por conseguinte, importa que sejam adaptadas a cada situação educativa, numa perspectiva crescente de contextualização que tenha em conta a heterogeneidade constitutiva de cada espaço social de ensino/aprendizagem.

Focalizando-se sobre o percurso e experiências linguístico-comunicativos do sujeito, a *avaliação* desta competência valoriza instrumentos como o portefólio (a partir de múltiplas possibilidades de adaptação do *Portefólio Europeu das Línguas*, que as mestrandas já conhecem) e as biografias linguísticas (que serão chamadas a realizar no Bloco 4), onde a diversidade de experiências é documentada e narrada (Molinié, 2006; Huver & Molinié, 2009). Estas últimas, remetendo para as experiências linguísticas acumuladas dos sujeitos, constituem um elemento heurístico fundamental para compreender os processos de constituição e as dinâmicas dos seus repertórios verbais.

Em termos mais concretos, o QECR (2001) propõe escalas de níveis que são cada vez mais usadas mas que, em boa verdade, colocam a questão da relação entre o objecto avaliado e o instrumento de avaliação utilizado, na medida em que se focalizam sobre a adição de competências em várias línguas, quando o que está em causa é, como se viu, uma competência compósita, reconfigurável e situada. É nesta medida, e porque as propostas são ainda insuficientes, designadamente no que se refere à construção da CPP na interacção, que alguns autores sugerem uma avaliação fundada na intersubjectividade e no inter-reconhecimento das competências plurilingues dos sujeitos pelos seus interlocutores, em actividades de linguagem conjuntas (Lüdi, 2005; no Bloco 4, durante a formação Galapro, as mestrandas vão ter oportunidade de praticar e observar este tipo de avaliação).

Para concluir esta viagem pelo percurso da disciplina de DL, fio condutor deste bloco, importa interrogar as condições que conduziram a este novo discurso caracterizado como mais humanista, contextualizado e articulado. Merecem particular destaque, do meu ponto de vista, as seguintes (ver ainda Alarcão, 2010; Araújo e Sá, 2008; Melo-Pfeifer, 2009):

- o conhecimento adquirido e a identidade legitimada nas etapas anteriores, permitindo à disciplina lidar com menor incomodidade com as tensões que a atravessam e estabelecer relações mais informadas e enriquecedoras com outros campos do saber (abrangendo, fundamentalmente, as didácticas de várias línguas, inclusive a LM);
- a reflexão contemporânea sobre os processos de construção do conhecimento, no quadro de uma epistemologia da complexidade, apelando para aprendizagens articuladas e holísticas, em torno de uma nova visão do currículo enquanto percurso e de um projecto educativo comum (ver *Parte I*);

- um macro-contexto social de diversidade linguística e cultural, muito favorecido pela globalização e pela mobilidade, nomeadamente virtual, através das tecnologias da informação e comunicação<sup>98</sup>;
- a internacionalização crescente da investigação, da formação e das práticas sociais de ensino/aprendizagem das línguas, reforçada pela globalização de saberes e de saberes-fazer, bem como das relações entre os actores do saber didáctico (de que Galapro é um exemplo);
- o discurso europeu em matéria de política linguística que se começou a desenhar na década de 90, em relação com a construção de um espaço europeu multilingue e multicultural (sobretudo no que diz respeito a uma reflexão sobre o contributo do ensino das línguas para a causa da paz, para uma cidadania democrática e para a construção de sociedades plurais); não pode deixar de ser aqui enfatizado que foram precisamente as instituições europeias que, num primeiro momento, mais se implicaram na difusão de ideias favoráveis ao plurilinguismo em contextos educativos<sup>99</sup>, sobretudo através dos trabalhos da *Divisão de Políticas Linguísticas* do Conselho da Europa, e que a interacção entre políticas linguísticas e DL é cada vez mais notória, em múltiplos sinais (por exemplo, autoria de estudos de referência, divulgação das políticas, eventos, projectos, etc).

O papel desempenhado pelas políticas linguísticas europeias na configuração desta abordagem em DL justifica a proposta que é feita às alunas, na continuidade da análise que delas realizaram na disciplina de *Pluralidade Linguística e Educação*, de navegarem na *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (ver nota 69), recordando os eixos balizadores destas políticas que se encontram no texto introdutório e seleccionando e analisando um dos documentos que a integram (ver acima, *Síntese descritiva, Estratégias de formação – Trabalho autónomo*).

---

<sup>98</sup> É também neste âmbito que Moore e Castellotti (2008b) justificam o eco que encontra a noção de CPP nos novos contextos discursivos da DL: “L’essor et la complexification des parcours de mobilité, dans toutes les parties du monde, provoquent des fractures, des repositionnements, des médiations, dont on peut régulièrement voir les effets en termes d’affirmations ou de replis identitaires et de recomposition et de fragmentation des sociétés. Les mutations idéologiques qui en découlent orientent les perceptions de la pluralité, du divers, de l’hétérogène et appellent des réajustements du point de vue de l’intégration et de la cohésion sociale, des valeurs et des droits de l’individu et de la valorisation des expertises plurielles” (p. 8).

<sup>99</sup> Embora com *nuances* significativas, como também faz notar Cavalli (2008): o Conselho da Europa, nos seus documentos de referência, tece um discurso mais humanista em torno do plurilinguismo, enquanto a União Europeia enfatiza essencialmente o conhecimento de duas LE, para além da LM, como um dos aspectos a considerar numa educação ao serviço de uma economia mais competitiva – visada pela estratégia de Lisboa.

## Concluindo

Para concluir este bloco, retomam-se algumas questões iniciais e colocam-se outras, como forma de preparar os relatórios críticos a elaborar pelas mestrandas, em particular:

- como me posiciono face a este percurso da DL? Que papel posso desempenhar, nomeadamente neste mestrado, enquanto co-autora do projecto da disciplina?
- no que diz respeito à mais recente abordagem (plural) da disciplina: o que penso dela? que potencialidades, constrangimentos, resistências nela encontro? O que é uma escola aberta ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo? Porquê uma escola com este projecto?
- que implicações e cenários curriculares podem ser equacionadas no âmbito desta perspectiva plural em DL? Qual o papel dos vários agentes envolvidos?
- que instrumentos e recursos para o desenvolvimento de cenários curriculares orientados para a educação plurilingue estão disponíveis? (com apoio de Beacco *et al.*, 2010)?
- que implicações para a formação de professores?

No final do bloco, três mestrandas manifestaram-se seduzidas por esta perspectiva de educar em línguas, para as línguas e pelas línguas, que lhes soou paradoxal, porque simultaneamente muito próxima (enquanto discurso a cujos pressupostos aderem e que já conheciam, na generalidade) e muito afastada das suas práticas quotidianas e dos discursos que as regulam (desta perplexidade nasce a motivação para a formação proposta no Bloco 4, como se verá). Sabendo que existem recomendações, quadros de referência, instrumentos e recursos elaborados no âmbito da política linguística educativa europeia e de projectos, que consignam e concretizam estas abordagens plurais, interessou-lhes compreender de que modo elas se encontram também presentes nos documentos reguladores das suas práticas profissionais, ou, por outras palavras, que possibilidades de exploração curricular desta perspectiva estes abrem, reconhecendo o seu poder regulador das práticas educativas. Esta proposta de trabalho foi aceite e concretizou-se especificamente na análise dos documentos reguladores do currículo de línguas (materna, não materna e estrangeiras) para o 3.º CEB em Portugal e das vozes de alguns dos seus actores (professores), tal como se descreverá na secção *Avaliação*.

## **Bloco 2. Percursos de construção do saber didáctico: uma focalização sobre a investigação portuguesa**

### **Fundamentação**

Pretende-se, neste bloco, confrontar as mestrandas com o saber didáctico construído em Portugal, nas suas condições e dinâmicas, levando-as a discutir a sua articulação com as práticas de educação e formação linguística. Coloca-se assim, do ponto de vista da situação de formação, a questão da validade do saber didáctico, relacionando-a com a questão da sua sensibilidade aos contextos em que se desenvolve e intervém, considerando-se, na sequência do bloco inicial, que “la didactique est une science humaine qui n’offre que des pistes pour l’action contextualisée” (Develay, 2001, cit. in Narcy-Combes, 2010: 119).

A problemática da contextualização do conhecimento didáctico ocupa actualmente um lugar central nas preocupações da DL (Blanchet, Moore & Asselah Rahal, 2008). Procura-se, concretamente, e num momento em que são produzidos e amplamente difundidos, a nível europeu e para além da Europa, instrumentos fundamentais reguladores e uniformizadores de discursos e práticas educativas, elaborar uma didáctica sensível aos contextos e preocupada em construir conhecimento em função da sua heterogeneidade, complexidade e singularidade. A intenção é contrariar a tendência de transposição do conhecimento de uns lugares para outros, valorizando-se, ao invés, o aprofundamento das múltiplas circunstâncias em que tal conhecimento é produzido, difundido e utilizado. Neste quadro, conhecer os percursos que a DL tem vindo a trilhar em Portugal, ou as modalidades que tem vindo a eleger para produzir conhecimento e para o divulgar, tornando-o útil junto dos seus públicos, é uma etapa fundamental para que as professoras possam, num primeiro momento, aproximar-se criticamente desta investigação e, num segundo, percorrer itinerários próprios e relevantes de investigação nesta área.

Daí o sentido de propor este bloco de formação sobre a investigação em DL em contexto português, servindo-me da oportunidade de ter recentemente coordenado, com I. Alarcão, um estudo alargado de meta-análise (*Didáctica de Línguas: um estudo meta-analítico da*

*investigação em Portugal – EMIP/DL<sup>100</sup>*) cujos resultados permitem relacionar as características científicas, próprias do campo, da investigação efectuada, com as características mais alargadas dos contextos sociais, educativos, culturais em que actuam os nossos professores, ao mesmo tempo que sugerem caminhos de investigação e formação a percorrer.

Tenha-se em conta que esta perspectiva de uma didáctica contextualizada em nada contraria a necessária consideração da “desterritorialização” do conhecimento, indispensável para não se perder de vista a sua carga ética e ideológica e para evitar a sua excessiva compartimentação (Paraskeva, 2007a). Por esta razão também, este bloco dá sequência ao anterior, num percurso sugerido por Meirieu: “Une fois ce travail fait – un travail d’épistémologie des discours pédagogiques à proprement parler – il devient possible de constituer, alors, une méta-pédagogie qui se donne pour projet de mettre à disposition des éducateurs un inventaire raisonné et contextualisé des apports du discours pédagogique” (2006: 21).

## **Síntese Descritiva**

### **Competências**

- Analisar, sintetizar e avaliar a investigação realizada em DL, designadamente os seus quadros de referência, processos, resultados e relações com as práticas.
- Discutir o estado da investigação em DL em Portugal, relacionando-o com as suas circunstâncias de produção e com a investigação internacional realizada na mesma área.
- Assumir uma “postura de investigação” (Macaire, 2010: 74), ou seja, questionar(-se), explicitar, correlacionar os saberes com os quais se vai confrontando e projectar-se criticamente como investigador num dado campo.
- Utilizar, para fins diversificados, tipos de texto mobilizados na actividade de investigação (tais como relatórios, resumos, dissertações e teses, artigos empíricos).

---

<sup>100</sup> Projecto POCI e PPCDT/CED/59777/2004 financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Programa Operacional Ciência e Inovação 2010 (POCI2010), participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER e pelo PPCDT.

## Conteúdos

1. Percursos metodológicos para a sistematização do conhecimento: a meta-análise como procedimento
2. Um projecto de meta-análise – EMIP/DL: finalidades e percursos
3. O conhecimento em DL, em Portugal:
  - incidência dos estudos
  - autores
  - objectivos
  - objectos de estudo
  - metodologias de investigação: monismo, dualismo e pluralismo metodológico
  - resultados
  - implicações do conhecimento produzido
  - dinâmicas e reconfigurações do campo
4. O que fazer com o conhecimento didáctico? A vocação interventiva e transformadora da DL

## Tempo de formação

Horas de contacto: 12 TP (Sessões 6, 8 e 9)

Horas de Trabalho Autónomo: 24

## Estratégias de formação

### Sessões presenciais

- Apresentação do projecto EMIP/DL, com base no relatório publicado (Alarcão & Araújo e Sá, 2010a), incluindo os *corpora*, os documentos analíticos e a base de dados (BD). Discussão específica de alguns tópicos.
- Apresentação, pelas formandas, dos resultados da análise guiada de uma dissertação de mestrado (previamente seleccionada do sub-*corpus Literatura Cinzenta*), incluindo o “percurso conceptual” de um dos termos técnicos, com base no *corpus* EMIP/DL. Discussão em torno das características específicas deste tipo de texto, com incidência no resumo.



- Discussão orientada, após leitura de Ellis (2010) e de Alarcão e Canha (2008): *Interações entre investigação em DL e práticas profissionais*:
  - De que modo a investigação em DL efectuada em Portugal se reflecte/pode reflectir nas práticas de educação linguística?
  - Quais as potencialidades e constrangimento desta interacção? Como é (pode ser) favorecida?
  - Como o conhecimento do investigador pode tornar-se acessível aos professores de modo a ter impacto sobre o seu ensino? E de que forma o que os professores sabem/fazem pode orientar as teorias que os investigadores constroem e os objectos que investigam?
  - Que estratégias favorecem a circulação dos saberes diferenciados de cada um (confronto com a proposta de Ellis 2010)?
- Discussão do documento “Linhas estratégicas para o desenvolvimento de políticas de investigação e formação em Didáctica de Línguas” (Alarcão & Araújo e Sá, 2010b): de que modo estas linhas estratégicas podem servir o projecto disciplinar da DL, nas suas dimensões investigativa, formativa e política, e favorecer as suas interacções com os terrenos de educação linguística, contribuindo para a qualidade das acções neles praticadas?
- *Percorrendo percursos individuais de investigação*: partilha em torno dos projectos de dissertação em gestação: que finalidades (o que pretendo com a dissertação)? Que problemáticas? Que relações com o conhecimento já produzido, com as práticas e com o sujeito-autor (experiências, conhecimentos, percursos, crenças, ideologias, papéis a desempenhar em DL)?

#### Trabalho Autónomo

- Navegar livremente pela BD/EMIP/DL (<http://emip.web.ua.pt>).
- Trabalho sobre o *corpus*: a partir da selecção individual de uma dissertação de mestrado (com base no sub-*corpus Literatura Cinzenta*), realizar a sua análise guiada (uso do instrumento de análise do projecto EMIP/DL), tendo em vista a redacção de uma resenha crítica. Seleccionar um termo técnico da dissertação e realizar o seu “percurso conceptual” no âmbito das publicações do *corpus* que o referem e das fontes que mobilizam (suporte: BD/EMIP/DL).
- Leitura da brochura *Linhas estratégicas para o desenvolvimento de políticas de investigação e formação em Didáctica de Línguas* (Alarcão & Araújo e Sá, 2010b) e de outros textos.
- Elaboração do relatório crítico do bloco.

## Suportes e materiais

- Alarcão, I. & Araújo e Sá, M. H. (Coords.) (2010). *Linhas estratégicas para o desenvolvimento de políticas de investigação e formação em Didáctica de Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro/LALE.
- Castro, R. & Alarcão, I. (2006). *Didáctica de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal*. Projecto de investigação (documento de trabalho do projecto, policopiado).
- Instrumento de análise Ficha MAECC/EMIP: *Corpus Secundário* (Literatura Cinzenta).
- Lista de termos-técnicos do projecto EMIP/DL.
- BD do projecto EMIP/DL (<http://emip.web.ua.pt>).

## Avaliação das aprendizagens

- Trabalhos realizados (nomeadamente resenha crítica de uma dissertação de mestrado e relatório do bloco).
- Qualidade da implicação na realização das tarefas, exposições e discussões e do contributo dado para a sessão e a formação do grupo.
- Grau de envolvimento e responsabilização na progressiva configuração do projecto individual a desenvolver no 2.º ano.

## Bibliografia recomendada

- Alarcão, I. *et al.* (2004). Percursos de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal. *Investigar em Educação*, 3, 237-302.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S. & Santos, L. (2010). Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas? *Intercompreensão*, 15, 9-26.
- Alarcão, I. & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 3. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF (disponível em <http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=12936>).
- Alarcão, I. & Canha, M. B. (2008). Investigação e acção em Didáctica: suscitar o debate, criar comunidade, construir caminhos. In I. Cardoso, E. Martins & Z. Paiva (Eds.), *Actas do Colóquio Da investigação à prática: interacções e debates*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CD-ROM).
- Benson, P., Chick, A., Gao, X., Huang, J. & Wang, W. (2009). Qualitative research in language teaching and learning journals, 1997-2006. *The Modern Language Journal*, 93, 79-90.
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Ellis, R. (2010). Recherche sur l'enseignement et la pédagogie des langues. Interrogations épistémologiques en didactique des langues. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 48, 46-65.
- Oswald, F. L. & Plonsky, L. (2010). Meta-analysis in second language research: choices and challenges. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 85-110.

## Uma visão de detalhe

Os conteúdos desde bloco definem-se proximamente por referência ao acima mencionado projecto EMIP/DL, de que fui coordenadora com Isabel Alarcão, na Universidade de Aveiro, e que contou ainda com outros investigadores desta Universidade e da Universidade do Minho.

Selecionei esta base de informação pelas seguintes razões:

- tratou-se do mais ambicioso projecto de meta-análise no domínio da DL realizado em Portugal, situado na sequência de outros, mais focalizados, nos quais participaram investigadores das mesmas instituições e equipas e, portanto, com orientações teóricas e metodológicas análogas, o que cria condições de confronto dos resultados (por exemplo, Alarcão *et al.*, 2004; Canha, 2001; Cardoso, 2007);
- o conhecimento disponível encontra-se sistematizado e disponível, tendo sido divulgado internacionalmente e confrontado com o estado da arte da disciplina noutros contextos<sup>101</sup>;
- o *corpus* meta-analisado está organizado numa base de dados que permite a sua reutilização, com outros propósitos;
- o projecto assumiu, desde o início, uma preocupação explícita com a questão das implicações nas práticas profissionais do saber construído em DL (esse era, aliás, um dos campos de análise), bem como do reinvestimento social do saber a construir (foi produzido um documento final e efectuado um seminário alargado expressamente com esta finalidade), o que torna particularmente relevantes alguns dos resultados obtidos neste contexto de formação específico;
- o facto do bloco assentar num relatório de investigação permite familiarizar as alunas com um tipo de texto próprio da investigação, pouco vulgarizado e que elas próprias serão chamadas a realizar, designadamente no quadro das dissertações de 2.º ano, mas também de outros textos de divulgação dos seus trabalhos em didáctica que se pretendem promover com este mestrado.

Na qualidade de (co)-investigadora responsável, as múltiplas narrativas deste projecto são-me particularmente próximas, o que favorece a intenção subjacente à disciplina de aproximação entre contextos profissionais, formativos e investigativos e as suas *praxis*. É numa dessas

---

<sup>101</sup> Nomeadamente numa comunicação apresentada no *Colloque International ACEDLE 2008 – Recherches en Didactique des Langues* (publicada em Alarcão *et al.*, 2009a) e num artigo publicado numa revista internacional (Alarcão *et al.*, 2009b).

narrativas acima referidas, publicada nos *Cadernos do LALE* (Alarcão & Araújo e Sá, 2010a) na sequência da elaboração do relatório do projecto, e de que sou co-autora, que me apoio, com a devida autorização da outra co-autora, para a redacção do texto que segue.

### **O Projecto “Didáctica de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal”**

Como vimos no Bloco 1, a DL é um campo disciplinar que existe em Portugal desde os inícios dos anos 80, tendo evoluído “from a practical, normative field of instruction to an inquiry-based, meta-disciplinary area of teacher learning, professional practice and research” (Alarcão, Costa & Araújo e Sá, 1999: 227). A dinâmica do campo encontra-se hoje claramente comprovada através de um conjunto de indicadores que fazem a vitalidade de uma qualquer área científica, tais como, produção de teses de mestrado e doutoramento, publicações, reuniões científicas, revistas especializadas, sólidas equipas de investigação (na UA, refira-se o LALE e o LEIP), projectos financiados por agências nacionais e internacionais, presença em Redes internacionais (como a *REDINTER*), para além de outros que decorrem da natureza socialmente comprometida desta área específica, nomeadamente com os terrenos de intervenção educativa (por exemplo, projectos de colaboração e parceria, como o GT-PA ou o *Línguas e Educação*, já referidos), envolvimento em programas de formação contínua e avançada, produções especificamente destinadas aos actores educativos (como os *Cadernos do LALE* ou os *Cadernos do GT-PA*).

Três décadas após o seu surgimento, existem hoje condições para proceder a uma sistematização do conhecimento produzido. Indo mais longe, essa sistematização impõe-se, não apenas por razões internas à própria área (enquanto alavanca de desenvolvimento numa determinada direcção), mas também externa, procurando a sua visibilidade e potenciando a utilidade prática dos seus saberes. Trata-se, por outras palavras, de dar coerência e unidade ao campo, tornando-o publicamente perceptível e acessível, como forma de validar o conhecimento produzido, também por aqueles a quem ele se dirige, e ainda de o projectar no tempo, pela análise crítica e compreensão dos percursos efectuados. A meta-análise, enquanto procedimento de sistematização do conhecimento, é uma via útil para este fim, como também reforçam Oswald & Plonsky: “meta-analysis is equally beneficial for both summarizing past empirical findings while stimulating futures lines of research inquiry” (2010: 103).

Foi neste contexto, e na sequência do estudo do qual resultou o artigo “Percurso de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal” (Alarcão *et al.*, 2004<sup>102</sup>), no qual também participei, que se desenvolveu o projecto *Didáctica de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal* (EMIP/DL), cuja ficha técnica se apresenta de seguida.

**QUADRO 10. PROJECTO EMIP/DL – FICHA TÉCNICA**

<b>FICHA TÉCNICA</b>	
<b>Título e acrónimo</b>	Didáctica de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal/EMIP/DL
<b>Financiamento</b>	FEDER & POCI 2010: Programa Operacional Ciência e Inovação PPCDT: Promover a Produção Científica, o Desenvolvimento Tecnológico e a Constituição de Redes Temáticas
<b>Referência</b>	POCI e PPCDT/CED/59777/2004
<b>Unidade de investigação responsável</b>	Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)/UA
<b>Período de execução</b>	16.10.2006 – 30.09.2009
<b>Instituições participantes</b>	Universidade de Aveiro (proponente) e Universidade do Minho
<b>Coordenação científica</b>	Maria Helena Araújo e Sá e Isabel Alarcão
<b>Equipa</b>	Universidade de Aveiro: Alexandra Schmidt, Ana Isabel Andrade, Ana Sofia Pinho, António Moreira, Cristina Sá, Leonor Santos, Luísa Álvares Pereira, Filomena Martins, Manuel Bernardo Canha, Susana Pinto, Mónica Bastos e as bolsistas de investigação Joana Almeida (11/2007 a 09/2009) e Teresa Cardoso (11/2006 a 09/2007).  Universidade do Minho: Rui Vieira de Castro, Maria de Lourdes Dionísio, José António Brandão Carvalho e Joana Sousa.
<b>Consultor</b>	João Wanderley Geraldi (UNICAMP, Campinas, Brasil)
<b>Síntese</b>	Este projecto visa contribuir para a definição do estado da arte da investigação portuguesa em DL entre 1996-2006, proporcionando às comunidades académicas e profissionais e aos decisores políticos um corpo de conhecimento coerentemente sistematizado que possa contribuir para o desenvolvimento de linhas estratégicas na área.

<sup>102</sup> Este estudo vem na sequência de uma solicitação realizada a Isabel Alarcão pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, no âmbito da orientação editorial para a meta-análise da sua revista *Investigar em Educação*.

<b>Objectivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o estado da investigação em DL em Portugal e definir orientações para o desenvolvimento epistemológico da área.</li> <li>- Relacionar o estado da arte em Portugal com a situação noutros países.</li> <li>- Disponibilizar, junto dos académicos e dos profissionais em educação em línguas, um corpo sistematizado de conhecimentos relevante para as suas decisões e práticas.</li> <li>- Contribuir para a definição de políticas científicas na área.</li> <li>- Fomentar a formação de jovens investigadores.</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constituição de um <i>corpus</i> relativo à investigação em DL, subdividido em 3 <i>sub-corpora</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatura Cinzenta;</li> <li>- Publicações (estudos empíricos);</li> <li>- Publicações (estudos não empíricos).</li> </ul> </li> <li>- Análise de conteúdo.</li> <li>- Constituição de uma base de dados (MAECC/EMIP).</li> <li>- Sistematização dos resultados e sua interpretação projectiva (construção de linhas estratégicas de desenvolvimento).</li> </ul>
<b>Produtos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Site Web (<a href="http://emip.web.ua.pt">http://emip.web.ua.pt</a>).</li> <li>- Base de dados (alojada em <a href="http://emip.web.ua.pt">http://emip.web.ua.pt</a>).</li> <li>- Relatório publicado: Alarcão, I. &amp; Araújo e Sá, M. H. (2010). <i>Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal</i>. Cadernos do LALE, Série Reflexões 3. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF (disponível em <a href="http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=12936">http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=12936</a>).</li> <li>- Documento estratégico: Alarcão, I. &amp; Araújo e Sá, M. H. (Coords.) (2010b). <i>Linhas estratégicas para o desenvolvimento de políticas de investigação e formação em Didáctica de Línguas</i>. Aveiro: Universidade de Aveiro/LALE.</li> <li>- Comunicações e artigos.</li> </ul>

Tendo em consideração as finalidades do contexto de formação em que se insere este bloco temático, interessa evidenciar quer o percurso metodológico do projecto quer os seus resultados e implicações. De notar que, sendo a meta-análise um dos processos de revisão da literatura (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010) que os alunos poderão ser chamados a desenvolver na sua dissertação, a narrativa das questões/dilemas com os quais a equipa se confrontou e da forma como os resolveu, ao longo das várias etapas do projecto, assume uma clara finalidade formativa, pelo que não será evitada. Cumpre-se assim também, nesta situação, um dos objectivos do EMIP/DL (“fomentar a formação de jovens investigadores”).

## Percurso metodológico

A realização de um estudo de meta-análise implica percorrer um certo número de etapas ao longo das quais os investigadores são levados a tomar um conjunto de decisões, as quais, conforme se verá, e como também alertam Oswald e Plonsky (2010), afectam o desenvolvimento da investigação, designadamente no que diz respeito à natureza dos seus resultados e às suas implicações substantivas na investigação. Explicitar estas decisões, bem com a percepção que temos do modo como influenciaram o estudo, é um dos objectivos desta apresentação, com particular relevância numa situação de formação para a investigação como esta.

### Fase 1. Definição do domínio de investigação e dos critérios de identificação do corpus

#### *Definição do campo*

O domínio de investigação deste projecto, ou a DL, foi definido como “campo disciplinar que tem como objecto de estudo a educação em línguas (maternas, estrangeiras e clássicas), nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores” (candidatura do projecto à FCT, 2004; ver Bloco 1, onde também se apresenta uma clarificação deste objecto de estudo). O quadro seguinte sistematiza a representação do campo subjacente ao projecto.

**QUADRO 11. SÍNTESE DA REPRESENTAÇÃO DO CAMPO EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS (ALARCÃO & ARAÚJO E SÁ, 2010A: 11)**

EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS		
<b>DEFINIÇÃO</b>	- prática social, discursivamente regulada	
<b>REFERENTE</b>	- as línguas e as culturas	
<b>CONTEXTOS EDUCATIVOS</b>	<b>formais</b> (em qualquer nível de ensino)	- crianças, jovens ou adultos
		- diversos quadros relacionais
	<b>não formais</b>	- enquadramentos organizacionais variáveis
		- enquadramentos discursivos variáveis
<b>OBJECTIVOS</b>	- desenvolver saberes declarativos, processuais e contextuais (accionais)	
	- promover atitudes (de intercompreensão, de comunicação partilhada,...)	

### Definição dos critérios de identificação do corpus

Assente este conceito nuclear, definiram-se e operacionalizaram-se *critérios externos* e *internos* de constituição do *corpus*.

Os critérios externos encontram-se sistematizados no quadro que segue.

QUADRO 12. PROJECTO EMIP/DL: CRITÉRIOS EXTERNOS DE CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

<b>Critérios externos de constituição do corpus</b>	<b>Operacionalização dos critérios</b>
<b>Abrangência temporal</b>	Definição de um intervalo temporal que: <ul style="list-style-type: none"><li>- permitisse traçar a diacronia epistemológica recente da área disciplinar;</li><li>- fosse exequível no tempo do projecto.</li></ul> Intervalo considerado: 1996-2006 <sup>103</sup> .
<b>Autoria</b>	Textos produzidos por investigadores em DL, definidos como “alguém com actividade regular de produção académica no campo da DLL (Didáctica de Línguas e Literaturas)”.
<b>Latitude da investigação</b>	Investigação desenvolvida em DL, por investigadores portugueses ou estrangeiros que exerçam a sua actividade profissional em Portugal.
<b>Meios de difusão do conhecimento</b>	Todos aqueles que fazem parte do “circuito didáctico”, tal como os autores o reconhecem (por exemplo, revistas especializadas, obras integradas em colecções associadas a esta área científica, livros de actas de reuniões científicas).

Tendo em conta que um dos aspectos mais significativos da dinâmica de uma área disciplinar é a sua capacidade de gerar literatura cinzenta, nomeadamente teses e dissertações, que essa produção é maioritariamente realizada pelos actores de terreno e que dá informações muito significativas sobre o modo como se relacionam com o saber didáctico e com a investigação que o suporta, e reconhecendo-se ainda a exígua acessibilidade a essa produção, ainda insuficientemente organizada em Portugal, decidiu-se ainda incluir este tipo de *corpus*. Por razões de tempo, limitou-se o seu estudo aos resumos das dissertações de mestrado e teses de doutoramento realizadas nas universidades públicas portuguesas.

---

<sup>103</sup> Note-se que, no conjunto das três décadas do desenvolvimento da DL em Portugal e de acordo com estudos anteriores (Alarcão *et al.*, 2004), estes dez anos podem ser considerados como o período de maturidade do campo, marcado pelo florescimento de pós-graduações na área e pela investigação que lhes está associada.



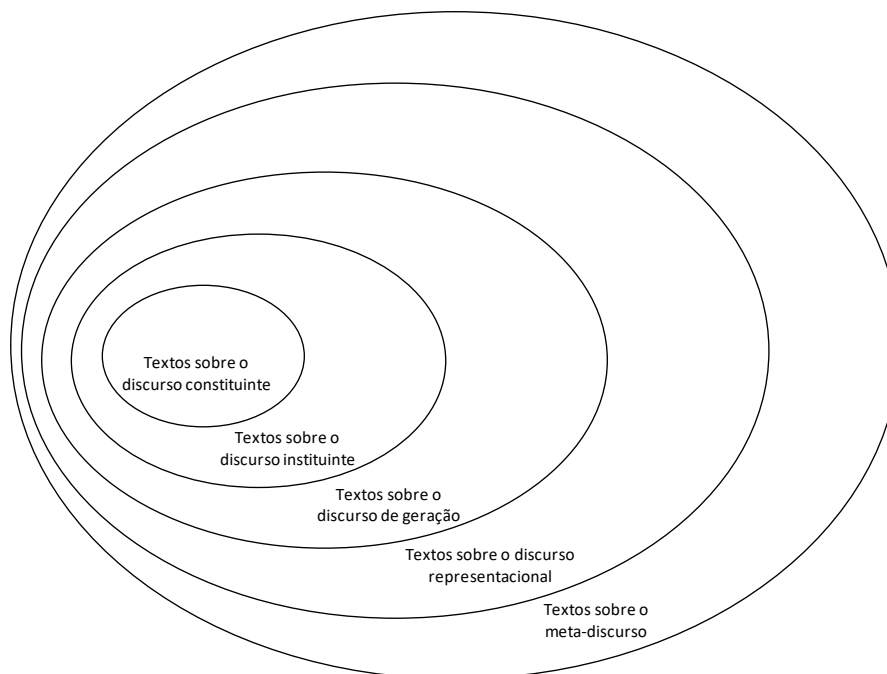
A par destes critérios externos, adoptaram-se *critérios de natureza interna*, isto é, “sensíveis às características dos textos produzidos e que tivessem em conta os objectos que instituem, a natureza do olhar analítico que sobre eles projectam e as particularidades dos resultados que produzem” (Castro & Alarcão, 2006: 3). De um modo mais específico, e de acordo com a natureza dos textos produzidos em DL e do próprio campo disciplinar, estabeleceu-se que o *corpus* devia incidir sobre textos constitutivos dos seguintes tipos de discurso (ver *idem*):

**QUADRO 13. PROJECTO EMIP/DL: CRITÉRIOS INTERNOS DE CONSTITUIÇÃO DO CORPUS (CASTRO & ALARCÃO, 2006)**

<b>Critérios internos de constituição do corpus</b>	<b>Operacionalização dos critérios</b>
<b>Discurso constituinte</b>	Textos ligados aos “eventos que têm lugar nos contextos pedagógicos, nas aulas de línguas ou em espaços formalmente equivalentes, e que envolvem os processos sociais, afectivos ou cognitivos que lhes correspondem e que lhes estão associados ou neles interferem”. Analisam: <ul style="list-style-type: none"> <li>- as práticas comunicativas em espaços de formação em línguas;</li> <li>- os processos cognitivos, sociais e afectivos que têm lugar nesses espaços;</li> <li>- os textos neles utilizados e produzidos;</li> <li>- as formas de apropriação desses textos;</li> <li>- os textos que regulam a acção pedagógica, ao mesmo tempo que se integram nela (incidindo nos conteúdos, nas metodologias e na avaliação).</li> </ul>
<b>Discurso instituinte</b>	Compreende textos “produzidos pelas agências do Estado, por agências internacionais, por instâncias profissionais” e textos “de formação em DL, que directamente se relacionem com o objecto em estudo: a educação em línguas nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores”. Analisam: <ul style="list-style-type: none"> <li>- documentos de regulação pedagógica, produzidos em contexto escolar;</li> <li>- documentos oficiais, reguladores do ensino de línguas;</li> <li>- orientações produzidas em agências não estatais, nacionais e internacionais;</li> <li>- documentos relativos ao papel desempenhado pela DL na formação dos professores.</li> </ul>
<b>Discurso de geração</b>	Textos que, podendo ser de natureza injuntiva, não têm o poder de regulação efectiva dos textos instituintes; trata-se de textos com origem em diversos campos (da educação, dos média, ...), escritos a partir de diferentes posições e que exprimem pontos de vista acerca do que é ou deveria ser a educação em línguas.
<b>Discurso representacional</b>	Textos que “traduzem representações que os participantes nas práticas pedagógicas vão constituindo em redor dessas mesmas práticas” e que “exprimem juízos sobre aspectos da educação em línguas, das finalidades às metodologias, dos materiais aos resultados”. Analisam: <ul style="list-style-type: none"> <li>- as representações dos participantes no processo de ensino/aprendizagem de línguas;</li> <li>- a forma como elas se constroem.</li> </ul>
<b>Meta-discurso</b>	Textos orientados para “os processos e os resultados da investigação em DL”. Analisam: <ul style="list-style-type: none"> <li>- processos de investigação em DL;</li> <li>- a própria investigação produzida neste campo.</li> </ul>

A Figura 7 representa graficamente este universo discursivo. Note-se que o núcleo é constituído pelos textos produzidos nos contextos pedagógicos considerados, em torno dos quais se distribuem os restantes tipos de textos, em relações de mútua regulação.

**FIGURA 7. REPRESENTAÇÃO DO CAMPO EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS (CASTRO & ALARCÃO, 2006)**



Este procedimento de definição dos critérios de constituição do *corpus* a meta-analisar releva, claramente, de uma perspectiva metodológica que pode ser caracterizada de “etics”, na sequência de conhecida distinção entre *etics* e *emics* cunhada por Pike e que continua a animar o debate epistemológico e metodológico nas ciências sociais. Trata-se de iluminar o campo a partir de uma dada abordagem teórica, a do investigador, que define os critérios a partir dos seus ângulos de observação (neste caso, uma dada concepção de DL), em alternativa a uma outra que opera por critérios sugeridos pelos dados. Esta opção da equipa, que se justifica pelo facto de se tratar de uma investigação de natureza meta-analítica, apresenta, a meu ver, como principal vantagem, facilitar uma discussão coesa e coerente dos resultados a obter em torno de uma dada concepção do campo que se pretende caracterizar e projectar, a DL. Contudo, tem, como qualquer outra, implicações metodológicas consideráveis que não devem ser negligenciadas. Entre elas, está o facto de excluir textos que, pela sua natureza, não se enquadrem nos parâmetros balizadores definidos, embora, de outros ângulos de observação, pudessem ter sido considerados como relevando da DL. Entre eles, os estudos sobre formação de professores de línguas, exclusão esta que envolveu alguma discussão interna à equipa e que nem sempre foi de aplicação fácil nem consensual, dada a imbricação e continuidade dos dois objectos de estudo. Coloca-se aqui, também, a questão da organização interna da área de Ciências da Educação e do

lugar que nela ocupam as Didáticas Específicas e a Formação de Professores, questão complexa e controversa que não será aqui abordada especificamente mas que não pode deixar de ser considerada em posteriores trabalhos de índole meta-analítica.

Por outro lado, o facto de não terem aparecido textos classificáveis nalguns dos níveis inicialmente considerados (designadamente o *discurso de geração*) implica a problematização da própria noção de partida, na sua adequação às efectivas práticas da DL, ou, em alternativa, nas suas potencialidades de inovação de tais práticas, alertando-as para direcções de desenvolvimento eventualmente importantes mas ainda não percorridas, como também sugerem Oswald e Plonsky: “meta-analysis is also informative for the results that are not provided, because they may indicate fruitful areas for future research” (2010: 104).

## Fase 2. Constituição do corpus

### *Identificação dos estudos*

Definidos os critérios de constituição do *corpus*, procedeu-se à identificação e compilação dos estudos que viriam a constituí-lo.

O processo de constituição do *corpus* publicado foi marcado por vários percalços que importa referir, já que, por um lado, apontam para algumas fragilidades da DL em Portugal e, por outro, elucidam acerca de características fundamentais do processo investigativo em si mesmo, tais como a imprevisibilidade, a atitude flexível exigida aos investigadores, bem como a capacidade de ir encontrando novas respostas adequadas aos objectivos e quadros teóricos da investigação, avaliando as suas consequências para os resultados.

Assim, numa primeira fase, foi ensaiado o levantamento cruzado de textos e de investigadores em DL. Nos estudos meta-analíticos noutros domínios mais consolidados ou em temáticas mais bem definidas, as revistas da especialidade e as actas de encontros científicos, identificadas através de bases de dados e recursos electrónicos, são as fontes privilegiadas de identificação dos textos. Contudo, esta primeira estratégia não resultou, dada a quase inexistência de revistas científicas específicas em DL em Portugal (apenas uma, neste período), que impele os investigadores a publicarem nas várias revistas de âmbito mais alargado actualmente disponíveis, cuja consulta exaustiva demoraria demasiado tempo. Neste quadro, decidiu-se basear a identificação dos textos em inventários anteriores, nomeadamente Alarcão *et al.* (2004) e Cardoso (2007), actualizados com a consulta às bases de dados institucionais. Recorreu-se ainda ao conhecimento que, da área, tinham os investigadores seniores do projecto (“prominent

colleagues”, na designação de Oswald & Plonsky, 2010), os quais identificaram os investigadores em DL de acordo com a definição acima apresentada.

Posteriormente, os (97) investigadores em DL identificados foram convidados a colaborar na selecção das suas publicações mais significativas, tendo-lhes sido solicitado: o envio da lista dos seus textos que se enquadravam nos quadros de referência conceptual e temporal do projecto; indicação quanto à sua natureza (estudos empíricos ou textos de opinião<sup>104</sup>); e sinalização daqueles que melhor traduziam a sua contribuição para o conhecimento na área (até 6). Este processo permitiu não apenas completar e validar o trabalho anterior de identificação dos estudos, mas também obter a percepção que os próprios investigadores têm sobre a sua produção, numa imbricação de critérios de ordem externa e interna que, de algum modo, estabelece a ponte entre os ângulos de abordagem *emic/etic* acima aludidos, e numa perspectiva que contraria o “monismo metodológico” (Macaire, 2010) e que se tem vindo a tornar própria da DL (Benson, Chick, Gao, Huang & Wang, 2009).

Ainda neste âmbito, e a traduzir as potencialidades desta imbricação de perspectivas metodológicas, de salientar que dos 97 investigadores identificados, apenas 79 responderam à solicitação, já que alguns deles não se reconheceram nem à sua actividade científica na ancoragem conceptual do projecto, considerando que apenas esporadicamente tinham trabalhado em DL ou que o seu campo de intervenção se situava em disciplinas próximas, com relações privilegiadas com a nossa, mas que não coincidiam com ela. Este resultado imprevisto do próprio processo metodológico adoptado coloca a questão muito relevante da representação social de um “didacta” e das representações recíprocas que, enquanto didactas, fazemos uns dos outros: o que significa, exactamente, ser um didacta, para além das definições (vagas) que nós mesmos construímos no seio do projecto, “exercer actividade regular em DL”? É possível trabalhar simultaneamente em DL e noutras áreas? E que áreas são essas? A partir de que ângulos, ou em que espaços (teóricos? ideológicos? culturais? sociais? metodológicos?), se dá a clivagem ou se situam as fronteiras entre as áreas, nomeadamente na percepção dos sujeitos que nelas se movem? O que leva um investigador identificado como um didacta por uma comunidade de didactas, a afirmar que não se identifica com essa categorização? A abordagem destas questões, no âmbito da presente disciplina, encontrou uma porta aberta no módulo inicial, nomeadamente quando se discutiram as relações entre a DL e outros campos disciplinares.

---

<sup>104</sup> No decurso do projecto, esta designação veio a ser substituída por “textos não empíricos”, por se verificar ser mais adequada à natureza dos textos obtidos.

No que se refere à *Literatura Cinzenta*, a identificação foi feita a partir das bases de dados institucionais e com a colaboração dos Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro. Mais uma vez, esta estratégia de identificação do *corpus* foi dificultada pelo facto das bases de dados disponíveis nem sempre estarem bem organizadas nem acessíveis, pelo que tivemos de contar de novo com a colaboração dos membros seniores da equipa de investigação, participantes na maior parte dos júris de mestrado e doutoramento realizados na área.

### *Definição dos critérios de inclusão*

Com base na análise das respostas recebidas, nomeadamente do seu confronto com os critérios de constituição do *corpus* da equipa, retomando-se, por conseguinte, o nosso ângulo inicial de abordagem *etic*, foram seleccionados os trabalhos mais significativos dos investigadores referenciados (ou, na designação de Oswald & Plonsky, 2010, definidos os “inclusion criteria”).

Não foram incluídas publicações que, embora indicadas pelos seus autores, revelavam ambiguidade no domínio científico, não se encontravam classificadas em «estudo empírico/texto de opinião», não se enquadravam no objecto de estudo nem no âmbito temporal definido, ou não estavam acessíveis. Nalguns casos foram ainda eliminados textos que, embora classificados como empíricos, não correspondiam ao entendimento adoptado deste conceito (estudos baseados em dados).

### *Constituição material do corpus*

O *corpus* foi organizado em três categorias, conforme a seguir se apresenta. As listas dos textos constitutivos de cada *sub-corpus* foram disponibilizadas às formandas (ver Alarcão & Araújo e Sá, 2010a, Anexos I, II e III).

**QUADRO 14. PROJECTO EMIP/DL: CORPUS**

<b><i>Corpus</i></b>	<b>Número de textos</b>
<i>Sub-corpus</i> Publicações empíricas	113
<i>Sub-corpus</i> Literatura cinzenta	130 resumos de dissertações de mestrado 17 resumos de teses de doutoramento
<i>Sub-corpus</i> Publicações não empíricas <sup>105</sup>	92

---

<sup>105</sup> Por razões de exequibilidade temporal, este *sub-corpus* não foi analisado no âmbito do projecto.

De referir que a distribuição no tempo dos dois *sub-corpora* analisados mostra o incremento da área a partir de 2000, evidenciando o seu dinamismo muito recente, quer em termos das investigações publicadas, quer do investimento na pós-graduação.

Porque esta narração do projecto se faz no quadro de uma pós-graduação em DL, é interessante apresentar a distribuição por instituição das dissertações de mestrado e teses de doutoramento que integram o *sub-corpora* Literatura Cinzenta, de modo a reforçar, junto das alunas, o facto de estarem a frequentar um curso numa área que é forte na instituição que escolheram. A tabela seguinte apresenta estes dados, fazendo evidenciar a presença, em Portugal, de duas grandes escolas de pós-graduação na área. Caracterizar cada uma destas escolas, tendo em vista identificar o modo como se complementam, interagem e contribuem para a consolidação do campo, e tendo ainda em conta as relações colaborativas muito frequentes entre o seus investigadores (de que este projecto dá prova), é uma tarefa agora facilitada pela base de dados constituída, que aqui lanço como repto para posteriores investigações de meta-análise.

**TABELA 7. DISSERTAÇÕES E TESES, POR UNIVERSIDADE**

<b>Universidades</b>	<b>Obras analisadas</b>	
	<b>Dissertações de Mestrado</b>	<b>Teses de Doutoramento</b>
Universidade de Aveiro	64	11
Universidade do Minho	48	3
Universidade Aberta		1
Universidade da Beira Interior	6	1
Universidade da Madeira	1	-----
Universidade do Algarve	11	-----
Universidade de Coimbra	-----	1
Sub-totais	130	17
<b>TOTAL</b>		<b>147</b>

### Fase 3. O processo meta-analítico

#### *Perspectiva metodológica de análise*

A análise deste *corpus* foi realizada numa perspectiva meta-analítica, em conformidade com a natureza e finalidades deste projecto. Trata-se de uma metodologia que consiste em confrontar resultados provenientes de vários estudos que vão no mesmo sentido e a partir dos quais se poderão extrair conclusões com um grau elevado de probabilidade. Tendo inicialmente surgido

associada a tratamentos estatísticos e a estudos de natureza quantitativa, a meta-análise tem vindo a evoluir para a inclusão de estudos e análises qualitativas (Suri, 1999) e a interessar-se pela explicação (Cook, Cooper, Cordray, Hartmann, Light, Louis & Mosteller, 1994), associando processos de descrição e narração às técnicas estatísticas, tal como sugerem Light e Pillemer (1984).

Com larga tradição investigativa noutros domínios, a meta-análise é relativamente recente nas ciências sociais e da educação, mas tem vindo a merecer a atenção crescente da parte dos investigadores (ver, por exemplo, a orientação editorial para a meta-análise da revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Investigar em Educação*, ou estudos como Cardoso, 2007, ou Fernandes, 2007), sendo cada vez mais frequentes as sínteses, revisões da literatura e estudos sobre o “estado da arte” como via para a compreensão aprofundada de uma temática, depois de analisados e comparados os estudos existentes (no que diz respeito ao domínio da DL ver, por exemplo, Benson *et al.*, 2009, sobre as modalidades de investigação qualitativa publicada em revistas da especialidade entre 1997-2006; Block, 2007, sobre os estudos empíricos que abordam a relação entre a aprendizagem de L2 e a identidade; Cardoso, 2007, sobre a investigação em Portugal sobre a interacção em aula de línguas; Svalberg, 2007, sobre a investigação sobre “consciência linguística” - *language awareness* - a partir dos anos 90).

Esta abordagem, que define como unidade de análise os estudos originais e constrói saber a partir deles (“a data driven procedure”, Oswald & Plonsky, 2010), assenta na constituição de bases de dados, na análise documental e de conteúdo e na definição de descritores de análise, envolvendo processos de selecção, revisão, análise, síntese, combinação, resumo e condensação.

#### *Construção e aplicação dos instrumentos de meta-análise*

Os descritores para meta-analisar o *corpus* do projecto EMIP/DL foram definidos em função da experiência dos investigadores em trabalhos similares (nomeadamente Alarcão *et al.*, 2004, Canha, 2001 e Cardoso, 2007) e já na perspectiva da constituição da base de dados (BD), adaptada de um modelo de análise intitulado MAECC® (para mais informações, ver Cardoso, Celorico & Alarcão, 2007), desenvolvido no âmbito da tese de doutoramento de um dos membros da equipa (Cardoso, 2007).

Estes descritores, que assumem duas funções (identificar os estudos na sua autoria e fonte e caracterizá-los segundo denominadores comuns que possibilitem processos coerentes de

associação), são: autores; título; local de publicação; natureza da publicação; natureza do texto; objecto de estudo; objectivos; enquadramento teórico; metodologias; resultados; implicações; observações.

Com esta base, foram elaborados três instrumentos de análise, um para cada um dos *sub-corpus*, tendo sido distribuído às mestrandas o instrumento utilizado para o *corpus* secundário (Literatura Cinzenta), uma variante do elaborado para o *corpus* principal (ver Alarcão & Araújo e Sá, 2010a, Anexo IV), já que é aquele que irão manipular no âmbito do trabalho proposto neste bloco (ver acima, *Síntese Descritiva*).

Num momento inicial, a equipa de meta-analistas aferiu e validou estes instrumentos, através de um primeiro ensaio. Na sequência deste ensaio e da discussão das dificuldades encontradas (essencialmente relativas à necessidade de considerar não exclusivas as categorias de alguns descritores e de categorizar outros mais finamente), ajustaram-se critérios, após o que se procedeu à aplicação definitiva e extensiva dos instrumentos de análise aos dois *sub-corpora* estudados.

#### *Constituição da base de dados*

A informação resultante desta análise foi inserida na BD entretanto desenvolvida, cuja arquitectura inicial teve de ser sujeita a ajustamentos devido à natureza dos dados a introduzir. Esta base, de carácter relacional e organizada de acordo com os descritores utilizados nos instrumentos analíticos, permite a pesquisa por indexação flexível e cruzada, possibilitando respostas a diferentes questões de investigação e respondendo assim a um dos objectivos do projecto: disponibilizar à comunidade científica um conjunto de conhecimentos e um produto que pudesse vir a ser utilizado noutros contextos.

O processo de introdução dos resultados na BD implicou retomar o trabalho anterior de categorização meta-analítica. Este recuo resultou da interacção entre equipa de didactas e equipa tecnológica, mostrando que estas equipas devem trabalhar articuladamente e em colaboração desde o início dos projectos, mesmo quando o que está em causa são decisões didácticas de ordem metodológica. Com efeito, rapidamente foi dado conta de que alguns descritores, designadamente aqueles que se encontravam em aberto, não permitiam a inserção dos dados sem um afinamento da informação por eles fornecida. Assim, para descritores como *objecto de estudo*, *resultados*, *implicações* e *metodologias*, foi necessário ajustar, construir ou reconstruir as categorias iniciais, com base na análise de conteúdo das fichas de meta-análise



(para o produto destas categorizações, ver Alarcão & Araújo e Sá, 2010a, Anexos V, VI e VII). Esta situação imprevista revelou mais uma vez o interesse de conjugar abordagens de tipo “emics” com outras de tipo “etics”, num vaivém entre a informatividade dos dados e a arquitectura conceptual do projecto que resultou, neste caso, numa perspectiva mais compreensiva dos *corpora* a descrever e, mais alargadamente, de uma caracterização mais fiável do estado da arte da DL em Portugal.

A título exemplificativo, focalizo as questões levantadas pelo descritor “Implicações”. Não sendo previsíveis quais as implicações dos vários estudos, o instrumento de análise deixava o campo em aberto, apenas sub-dividido em “sugestões de intervenção sócio-educacional” e “sugestões para futuras investigações”. Assim, foi necessário organizar a informação das fichas de meta-análise em categorias construídas *a posteriori*, que emergiram da leitura das fichas, de conceptualizações anteriores sobre as dimensões da DL (Alarcão, 1994; Alarcão *et al.*, 2006) e da sua reconceptualização, feita já no âmbito deste projecto e publicada em Alarcão *et al.* (2009b). A categorização afinada deste descritor é apresentada no quadro seguinte (Alarcão & Araújo e Sá, 2010a: 93).

**QUADRO 15. CATEGORIZAÇÃO DAS “IMPLICAÇÕES” DOS ESTUDOS**

<b>Implicações a nível Macro</b>	<b>Implicações a nível Micro</b>
Dimensão Formativa:	Conteúdo
Professor (P)	Processo
Aluno (A)	Atitudes
	Contexto
	Finalidades
Dimensão Investigativa	Aprofundamento
	Aplicação
Dimensão Política	Políticas linguísticas
	Políticas curriculares

*Fase 4. A análise: caracterização do campo disciplinar da Didáctica de Línguas*

Os resultados do tratamento da informação obtida em função dos descritores do instrumento analítico-metodológico utilizado e das relações que entre si estabelecem permitem cartografar o campo disciplinar da DL, sustentando a indagação crítica sobre os percursos da disciplina e

enquadrando posteriores focalizações, se forem do interesse das formandas, sobre problemáticas mais específicas.

A cartografia que aqui se faz é necessariamente sumária e descritiva, remetendo-se as professoras, para o seu aprofundamento, quer para a produção da equipa que explorou alguns destes resultados, quer para a própria BD, que permite outras pesquisas.

#### *Incidência dos estudos*

No conjunto dos dois sub-*corpora* analisados (*Textos Publicados/Empíricos e Literatura Cinzenta*), os textos incidem fundamentalmente na dimensão constituinte (61%), seguida, a grande distância, das dimensões instituinte (16%), representacional (16%) e meta-analítica (7%), esta, como seria de esperar, ainda incipiente. Não se verificou nenhuma ocorrência na categoria “discursos de geração”, revelando a pouca atenção que os investigadores em DL têm prestado às opiniões sobre educação em línguas, expressas, por exemplo, nos *media*.

#### *Autoria da investigação em DL*

Relativamente aos tipos de autor, os resultados revelam que, enquanto na Literatura Cinzenta predominam os “professores de escola” (54%), no sub-*corpus* empírico os responsáveis pela maioria dos textos são os “académicos” (75%).

A contagem do número de autores que surgem em co-autoria no *corpus* empírico permitiu ainda constatar que a maior parte destes estudos são realizados por mais de um autor (69%), em linha com o já verificado em Alarcão *et al.* (2004), o que aponta para o relevo que a produção em equipa adquire nesta área disciplinar (no mesmo sentido, ver recomendação de Oswald & Plonsky, 2010, que indicam que esta é uma condição importante para fazer avançar a investigação na área).

#### *Objectivos dos estudos*

Os objectivos das investigações situam-se frequentemente na intersecção dos três tipos considerados (“Compreender”, “Intervir”, “Avaliar”), sendo possíveis várias combinatórias. O objectivo “Compreender” é largamente prevacente (52% dos estudos empíricos), imediatamente seguido pela sua combinação com o objectivo “Intervir” (“Compreender e

intervir”, com 22% nestes mesmos estudos) e a grande distância dos outros. Idênticos resultados estão presentes na Literatura Cinzenta.

Interrogamo-nos, neste quadro, sobre os baixos valores percentuais relativos, por um lado, ao objectivo “Avaliar”, podendo querer significar a pouca atenção ainda concedida a este objectivo em DL, e, por outro, à combinatória “Intervir e avaliar”, resultado que nos questiona sobre o modo como estamos (ou não) a cumprir a responsabilidade científica e social de avaliar as intervenções realizadas.

Procedeu-se ainda ao tratamento cronológico destes objectivos, na busca de possíveis transformações no período de tempo abrangido. Os resultados evidenciam que o objectivo “Compreender e intervir” parece ter vindo a ganhar algum peso a partir de 1998, revelando a actual preocupação em conferir à investigação realizada um pendor mais interventivo, mas sempre associado à compreensão. Compreender para intervir no terreno, ou intervir para compreender, parecem configurar as intencionalidades da investigação em DL.

#### *Objectos de estudo*

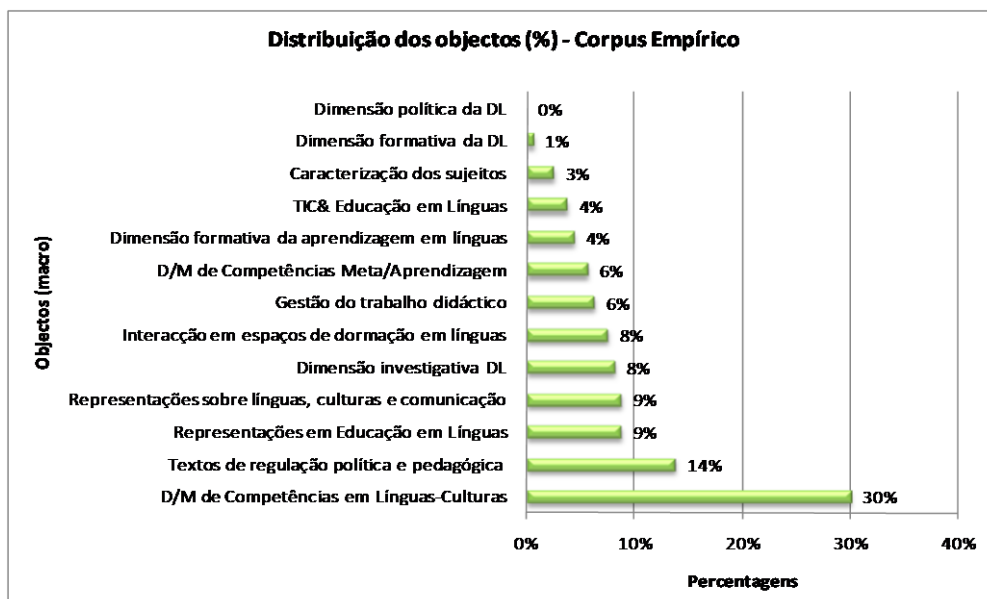
Para responder à pergunta “O que estudam os investigadores em DL?”, adoptou-se a categorização utilizada no estudo de Pinho, Almeida, Martins e Pinto (2009), no qual são agrupadas em 13 as 31 categorias originais consideradas no descritor “Objectos de estudo” (e também em “Resultados”) (ver Quadro 16).

QUADRO 16. CATEGORIZAÇÕES DE “OBJECTOS” E “RESULTADOS”

Categorizações Pinho et al (2009)	Categorizações originais
1. Caracterização dos sujeitos	1. Caracterização dos sujeitos
2. Desenvolvimento/mobilização de competências em Línguas-Culturas	2. Desenvolvimento/mobilização de Competências em Línguas-Culturas (quando não especificadas) 3. D/M de Competências em Línguas – C. Comunicativa 4. D/M de Competências em Línguas – Competência Plurilingue e Intercultural 5. D/M de Competências em Línguas – Competência Linguística (lexical; ortográfica; gramatical; ...) 6. D/M de Competências em Línguas – Expressão Oral 7. D/M de Competências em Línguas – Compreensão Oral 8. D/M de Competências em Línguas – Expressão Escrita 9. D/M de Competências em Línguas – Compreensão Escrita 9°. D/M de Competências em Literatura
3. Desenvolvimento de competências meta/aprendizagem	10. Desenvolvimento/mobilização de Competências Metaverbais 11. Desenvolvimento/mobilização da Competência de Aprendizagem
4. Gestão do trabalho didáctico	12. Gestão do trabalho didáctico
5. Interação em espaços de formação em línguas	13. Interação em espaços de formação em Línguas
6. Dimensão formativa da aprendizagem de línguas	14. Dimensão afectiva/atitudinal/motivacional face à aprendizagem de Línguas 15. Dimensão formativa da aprendizagem de Línguas
7. TIC & Educação em línguas	16. TIC & Educação em Línguas
8. Textos de regulação política e pedagógica (e seus diferentes objectos)	17. Textos de regulação pedagógica 18. Princípios orientadores da Educação em Línguas 19. Documentos europeus 20. Legislação nacional e Programas 21. Textos de regulação pedagógica
9. Representações sobre línguas, culturas e comunicação	22. Representações sobre línguas, culturas e comunicação
10. Representações em Educação em Línguas	23. Representações sobre Educação em Línguas 24. Representações sobre a gestão do trabalho didáctico 25. Representações sobre a aprendizagem de línguas 26. Representações sobre o conhecimento didáctico
11. Dimensão formativa da DL	27 – Dimensão formativa da DL – professor 28 – Dimensão formativa da DL – aluno
12. Dimensão investigativa da DL	29 - Dimensão investigativa da DL – aplicação 30 – Dimensão investigativa da DL – aprofundamento
13. Dimensão política da DL	31 - Dimensão política da DL

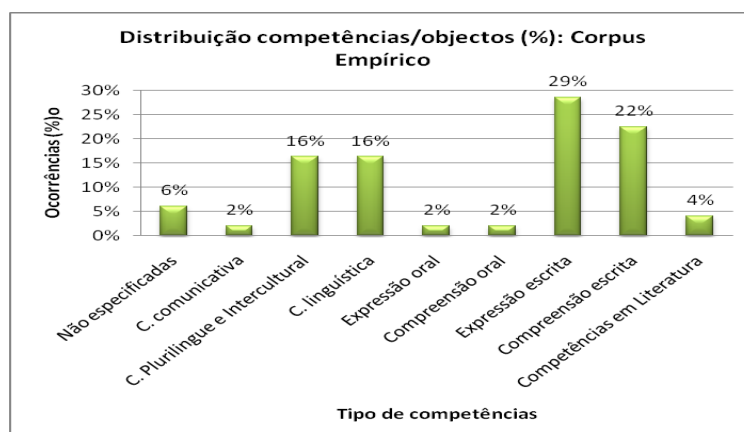
Estas 13 categorias repartem-se de forma muito semelhante nos dois sub-*corpora* (ver gráfico seguinte, para os estudos empíricos). Assim, o objecto privilegiado da investigação centra-se no “Desenvolvimento/mobilização de competências em línguas/culturas”. Os restantes objectos mais frequentes são os “Textos de regulação política e pedagógica”, as “Representações em Educação em Línguas” e as “Representações sobre línguas, culturas e comunicação”. A “Gestão do trabalho didáctico” é o segundo objecto mais investigado na Literatura Cinzenta (16% dos estudos).

GRÁFICO 4. DISTRIBUIÇÃO DOS OBJECTOS DE ESTUDO: CORPUS EMPÍRICO



Especificar as várias sub-categorias de “Desenvolvimento/mobilização de competências em línguas/culturas” é fundamental no quadro formativo em que se situa este texto. Assim, verifica-se que a incidência dos estudos recai nas questões do domínio da escrita (compreensão e expressão). Destaca-se ainda, embora de forma menos evidente e de modo diferente nos dois sub-*corpora*, a presença da “competência linguística”, “competência plurilingue e intercultural” e “competências em literatura”, tal como se evidencia no Gráfico 5. Estes resultados, que devem ser relacionados com o domínio específico dos estudos (investigação em DLM ou em DLE), poderão reflectir, tal como sugerido em Pinho *et al.* (2009), a actual preocupação da DL em identificar e definir “competências-chave” na educação em línguas, entendidas como “life-skills” (Sá, Cardoso & Alarcão, 2008) numa aprendizagem que se preconiza ao longo da vida.

GRÁFICO 5. DISTRIBUIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM LÍNGUAS/CULTURAS: CORPUS EMPÍRICO



### *Áreas disciplinares de referência*

A multiplicidade de relações disciplinares que a DL pode estabelecer com outros campos do saber espelha-se em ambos os sub-*corpora* do projecto. Os resultados revelam um núcleo duro constituído pela própria DL e uma relação privilegiada com as Ciências da Linguagem, as Ciências da Educação e as Ciências Psicológicas. Salienta-se a presença emergente das Políticas Linguísticas e da Sociologia. A reduzida referência aos Estudos Literários reforça a constatação de alguma menorização das questões relativas ao ensino/aprendizagem da literatura nas investigações recentes em DL.

### *Metodologias*

Quanto às metodologias utilizadas, os estudos meta-analisados privilegiam as qualitativas. As metodologias quantitativas predominam na Literatura Cinzenta (18%), quando no *corpus* publicado representam, apenas, 5%, o que se poderá dever ao grande número de dissertações de mestrado que compõem este tipo de *corpus*, tendo-se verificado o recurso frequente a inquérito por questionário, talvez por permitir resultados mais rápidos, através do tratamento estatístico de questões fechadas. Notou-se ainda a presença da categoria “*Continuum*”, designando o uso misto de metodologias quantitativas e qualitativas, numa compreensão mais complexa do que é fazer investigação em DL (ver, no mesmo sentido, Macaire, 2010), que parece estar a ganhar um peso crescente na investigação na área (o mesmo resultado foi evidenciado por Benson *et al.*, 2009). De referir ainda que 9% dos estudos não indicam a metodologia, um resultado também encontrado, embora com bastante maior expressão (1/3 dos textos) por Benson *et al.* (2009) em artigos que recorrem a metodologias qualitativas publicados em revistas da especialidade entre 1997-2006.

A análise deste descritor, nomeadamente no que diz respeito à discriminação dos tipos de estudo e dos procedimentos metodológicos adoptados, revelou-se especialmente complexa. Isto porque não apenas numa percentagem significativa dos textos os autores não indicam explicitamente as suas abordagens metodológicas, como vimos, mas também porque por vezes o fazem de um modo que, do ponto de vista dos “manuais” de metodologia, pode ser considerado de pouco rigoroso ou pelo menos ambíguo. Exemplificando, os investigadores utilizam categorias demasiado genéricas (como “abordagem etnográfica”) (*catch-all categories*, segundo Benson *et al.*, 2009, numa constatação análoga), recorrem às mesmas designações para tipos de metodologia que, pelo confronto entre os estudos, não podem ser categorizadas da mesma forma ou, ao invés, a designações diferentes para se referirem aos mesmos desenhos metodológicos (o

uso da categoria “estudo de caso” é particularmente ilustrativo). Por conseguinte, os resultados a que chegámos devem apenas ser considerados como aproximações grosseiras, havendo necessidade de um maior trabalho de conceptualização e de revisão, por confronto e comparação dos textos, com eventual retorno às categorias pré-estabelecidas (ver Alarcão & Araújo e Sá, 2010a, Anexo VII). De qualquer modo, impõe-se considerar, em futuras incursões, o alerta muito relevante lançado por Shohamy (2004, referido em Benson *et al.*, 2009) a propósito da imposição do método, de forma a que “guidelines do not restrict innovations in research designs by imposing fixed categories and forcing research into sealed boxes” (cit. in *idem*: 88).

Com idêntica dificuldade foram confrontados Benson *et al.* (2009), na revisão meta-analítica de (477) artigos considerados como decorrendo de uma metodologia qualitativa publicados em (10) revistas da especialidade entre 1997-2006. Os autores verificam, por um lado, que não existe consenso entre as definições e as categorias utilizadas na investigação qualitativa e, por outro, que aquelas que se encontram nos manuais de investigação não coincidem com as praticadas pelos autores. Confrontados com esta constatação, e embora reconhecendo que, de algum modo, ela limita as condições de avaliação desta investigação quanto à sua contribuição para a evolução do conhecimento no domínio, consideram que ela não traduz necessariamente fragilidade metodológica, mas antes “methodological eclecticism, rather than adherence to established traditions” (*idem*: 79). Os autores sugerem igualmente prosseguir com estudos de meta-análise neste descritor específico para compreender melhor as configurações da investigação qualitativa na nossa área: “we know far less (...) about patterns within published qualitative research on language teaching and learning (*idem*: 80).

Esta discussão é de inegável valor numa formação para a investigação, até porque esta disparidade terminológica entre as categorizações tradicionais dos métodos de investigação, apresentadas nos manuais utilizados nestas situações, e as descrições que surgem nos textos publicados provoca frequentemente confusão e insegurança nos jovens investigadores no decurso das suas dissertações. Mobilizam-se assim os conhecimentos desenvolvidos na disciplina de *Metodologia de Investigação em Educação*, confrontando-os com estes resultados específicos e levantando-se questões incontornáveis como as da imposição dos métodos e da criatividade na investigação.

## *Resultados dos estudos*

À semelhança do descritor “objectos de estudo”, tal como seria expectável, o enfoque dos resultados recai sobre o “Desenvolvimento/mobilização de competências em línguas/culturas” em ambos os sub-*corpora* (com 27% na Literatura Cinzenta e 22% no *Corpus* Publicado/Empírico), seguido pelos “Textos de regulação política e pedagógica” (12%) no *Corpus* Publicado/Empírico e por “Gestão do trabalho didáctico” (16%) na Literatura Cinzenta. O terceiro lugar é ocupado pelas “Representações em Educação em Línguas” (11%) no *Corpus* Publicado/Empírico e pela categoria “N/A” (15%) na Literatura Cinzenta, a que se segue “Desenvolvimento/mobilização de competências meta-/aprendizagem”.

A elevada percentagem da categoria N/A na Literatura Cinzenta justifica-se pelo facto da meta-análise ter sido feita com base nos resumos das dissertações e teses, os quais nem sempre facultam a informação necessária, nomeadamente no que diz respeito à explicitação dos objectos de estudo, metodologias, resultados, implicações e limitações. Esta foi uma das constatações retiradas no decurso deste projecto, com grande importância para a formação em investigação no âmbito das pós-graduações em DL e a sugerir, no âmbito desta disciplina, alguma análise e discussão, mais uma vez em articulação com a disciplina de *Metodologia de Investigação em Educação*.

Dada a incidência dos resultados no “Desenvolvimento/mobilização de competências em línguas/culturas”, será importante constatar, mais uma vez, quais as competências específicas que estão em jogo. À semelhança do que já tínhamos verificado com os “objectos de estudo”, as questões do domínio da escrita (compreensão e expressão) ocupam uma posição cimeira em ambos os sub-*corpora*. Por outro lado, a “Competência Plurilingue e Intercultural” parece assumir maior destaque no *corpus* empírico do que na Literatura Cinzenta, com 20% e 11%, respectivamente.

Os resultados dos estudos são fundamentais em qualquer processo de meta-análise, pelo que se impõe uma focalização mais circunstanciada sobre este descritor. A análise permite constatar que os resultados encontrados revelam uma grande dispersão que dificulta a sistematização e comparação da informação. Esta dispersão pode ser motivada por factores tais como:

- amplitude do *corpus*;
- multidimensionalidade do objecto de estudo da área disciplinar da DL (ou ainda débil conceptualização das linhas estratégicas de investigação a percorrer em DL);



- reduzida cultura de trabalho colaborativo no seio de equipas e grupos organizados e de projectos consistentes e planificados no tempo, na continuidade de outros (fragilidade a que se referem igualmente Oswald & Plonsky, recomendando “shifting away from isolated research activities”, 2010: 103);
- prevalência de estudos de natureza qualitativa e metodologicamente muito dispersos, dificilmente comparáveis, e ausência de estudos adicionais de aprofundamento (predominando estudos de caso particulares e não organizados em estudos de caso múltiplos ou replicados em estudos de caso similares susceptíveis de entre eles se estabelecerem comparações<sup>106</sup>);
- apresentação dos estudos e dos resultados de forma pouco explícita, sistematizada e rigorosa (a sugerir a urgência de maior investimento na escrita científica).

Apesar desta dispersão de resultados (já verificada no estudo de Alarcão *et al.*, 2004) e atendendo às categorias com maior número de ocorrências, foi possível encontrar algumas convergências, que se reproduzem no quadro seguinte (ver Alarcão & Araújo e Sá, 2010a: 41-2).

**QUADRO 17. SÍNTESE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS DOS ESTUDOS (A PARTIR DE ALARCÃO & ARAÚJO E SÁ, 2010A: 41-2)**

- A escrita e a leitura são as competências mais focadas, sendo a leitura de textos e os conteúdos declarativos o núcleo duro da disciplina de Português.
- A escrita como meio de expressão e reprodução do conhecimento predomina sobre a escrita como objecto de ensino/aprendizagem. A sua prática é pouco estruturada e pouco guiada pelos professores. Nos manuais, as actividades de escrita quase não ensinam a escrever. A atenção à escrita processual constitui uma estratégia para o desenvolvimento desta competência e o guião de revisão dos textos, se usado de forma colaborativa, manifesta também efeitos positivos na interacção entre os alunos.
- A compreensão de textos, nos documentos oficiais, surge como competência transversal e instrumental ao serviço de aprendizagens essenciais.
- A transversalidade da língua portuguesa é reconhecida pelos professores que, contudo, experienciam dificuldades na sua operacionalização.
- A leitura é explorada como prática pré-formatada gerida por perguntas, focadas predominantemente sobre a selecção de informação, limitadas a operações básicas (identificação, confirmação) e muito orientadas para a avaliação, incidindo predominantemente sobre o texto narrativo. Verifica-se que perguntas de ordem inferencial e práticas de leitura interpretativa aproximam professores e alunos num modo colaborativo de construção do saber.

---

<sup>106</sup> Sobre as questões levantadas pela dispersão metodológica da investigação qualitativa, nomeadamente a nível da comparabilidade dos resultados, ver Benson *et al.* (2009).

- Os alunos manifestam dificuldade em reconhecer o papel da macro e da micro-estrutura dos textos na construção do seu significado. Correlativamente, encontra-se uma tendência dos autores para simplificarem a estrutura dos textos direccionados para os adolescentes.
- A experiência dos alunos e os seus conhecimentos prévios são elementos favorecedores da aprendizagem.
- O texto poético e dramático têm pouco relevo nas práticas educativas, com desvalorização da experiência estético-literária, influenciada pelas decisões políticas (caso de *Os Lusíadas*).
- A análise de programas e gramáticas escolares revela que a gramática surge com várias funções (recontextualizadora, linguística, instrumental, normativa, cultural, formativa, educativa) e que a gramática escolar portuguesa, ao nível da estrutura e dos conteúdos, poucas alterações tem sofrido ao longo do tempo, sendo re-editadas sucessivamente as mesmas obras, mesmo quando os programas mudam.
- A análise dos manuais escolares denota falta de rigor científico e pedagógico nalguns deles e a desvalorização da oralidade.
- Verifica-se consonância entre valores expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo, nos planos curriculares, nos programas e nos manuais. Nestes documentos, surge uma abordagem interdisciplinar entre línguas (nos programas) e do plurilinguismo como valor (nos manuais), passando pelo tratamento da competência intercultural.
- O conceito de intercompreensão mostra estar presente, embora mais ao nível dos discursos do que das práticas. É um conceito pouco conhecido dos professores de línguas que, contudo, o percebem como útil, exprimindo necessidades de uma formação que lhes permita gerir em conjunto o espaço a dedicar à intercompreensão nas suas disciplinas específicas. Os professores do 1.º CEB revelam-se capazes de integrar a diversidade linguística nas suas práticas e abertos a programas de formação sobre este tópico.
- As estratégias experienciais-reflexivas mostram-se procedimento útil para a compreensão de circunstâncias envolvidas na comunicação intercultural e para o desenvolvimento de atitudes positivas e disponibilidades para as trocas plurilingues e interculturais.
- Os alunos manifestam dificuldade em observar o funcionamento das línguas, rentabilizar os contactos extra-escolares, apelar à sua consciência metalinguística e explicitar as estratégias utilizadas na aprendizagem, o que parece estar associado com competências de aprendizagem e de autonomia pouco desenvolvidas.
- A aprendizagem precoce das línguas surge como estímulo às capacidades cognitivas e sociais das crianças.

A indagação destas conclusões nas sessões da disciplina pode ser uma oportunidade para aproximar os formandos da investigação em DL, no sentido de a relacionar com as suas próprias percepções das culturas linguísticas educativas praticadas nos seus contextos de intervenção e de identificar espaços próprios de interrogação que, constituídos em hipóteses de trabalho, possam vir a ser desenvolvidos no âmbito das suas dissertações de mestrado. Também para mim, formadora/didacta e co-coordenadora deste projecto, captar o modo como estes resultados são percebidos pelos actores das práticas educativas investigadas é uma via muito útil para compreender a recepção da investigação nos terrenos educativos e para aprofundar os sentidos mais profundos de algumas clivagens conhecidas entre os dois espaços de acção didáctica, a profissional e a investigativa.

## *Implicações*

A análise das “implicações” dos estudos (ver atrás categorias consideradas) deve ser entendida como um prolongamento dos seus “resultados”, dada a estreita imbricação entre estes dois descritores, tanto ao nível da intervenção sócio-educacional, como das futuras investigações e da repercussão que poderão ter no campo disciplinar da DL.

Os resultados obtidos nas macro-implicações dos estudos empíricos mostram que elas recaem essencialmente na dimensão formativa no seu conjunto, com maior incidência na formação dos alunos, o que salienta a natureza praxeológica da DL. Seguem-se as implicações no âmbito da investigação. Nota-se a ausência de implicações com dimensão política, a revelar o carácter recente desta dimensão em DL.

Na Literatura Cinzenta, o destaque vai de novo para a categoria “N/A”, em 54% dos textos, situação que nos remete mais uma vez para fragilidades já comentadas nos resumos meta-analisados. Quando as implicações dos trabalhos são indicadas, destacam-se aquelas que se dirigem à dimensão formativa da DL e, com muito menor peso, à investigativa.

Para uma ideia mais concreta das implicações apresentadas nos estudos, sistematiza-se no quadro abaixo a análise cruzada efectuada dos indicadores de nível macro e micro (ver Alarcão & Araújo e Sá, 2010a: 44).

**QUADRO 18. SÍNTESE DAS IMPLICAÇÕES DOS ESTUDOS (A PARTIR DE ALARCÃO & ARAÚJO E SÁ, 2010A: 44)**

- **Implicações na dimensão Formativa (Aluno)** – ênfase nos **processos**: consciencialização, mobilização da dimensão atitudinal, socialização plurilingue e intercultural.
- **Implicações na dimensão Formativa (Professor)** – ênfase nos **conteúdos**: plurilinguismo, intercompreensão, desenvolvimento de competências plurilingue e intercultural, relação entre línguas.
- **Implicações na dimensão Formativa** – presença muito discreta de indicadores para **contexto** (projecto de escola), **atitudes** (face às línguas e à intercompreensão), **finalidades** (orientação moral e ética).
- **Implicações na dimensão Investigativa** – os indicadores apontam para estudos adicionais ou de **aprofundamento**: estudos longitudinais, desenvolvimento de modelos de análise (por exemplo, da intercompreensão), diferentes contextos e níveis de aprendizagem, diferentes ângulos de observação.

Num estudo similar já referido, e no que diz respeito às implicações na dimensão investigativa, Oswald e Plonsky (2010) fazem notar que a identificação de áreas específicas para a realização de estudos adicionais e a verificação da necessidade de uma descrição mais rigorosa das

metodologias dos estudos são as duas maiores implicações dos estudos de meta-análise realizados neste domínio.

A interpelação destas implicações nas sessões deste bloco surge, mais uma vez, como uma possibilidade de estreitamento das relações entre professores e investigação. Entre outros que possam surgir do debate, colocam-se os seguintes tópicos de discussão: de que modo estas implicações são relevantes face aos resultados anteriores? No que diz respeito às implicações para os professores, como pode ser comentada a ênfase nos (e nestes) conteúdos colocada pelos investigadores? Como podem estas implicações contribuir para aproximar investigação e práticas educativas?

### *Termos técnicos*

O projecto previa ainda a caracterização dos termos técnicos utilizados em DL. Esta tarefa ficou incompleta, pelas razões que a seguir se explicitam, merecedoras de atenção no âmbito das sessões desta disciplina, já que a apropriação de conceitos didácticos e o seu aprofundamento em ambiente investigativo são propósitos do MD (ver *Enquadramento curricular*, quadro 3).

Partindo-se dos sub-*corpora* constituídos, iniciou-se a inventariação dos termos técnicos representativos do campo. Procurava-se identificar os termos susceptíveis de, por um lado, constituírem redes conceptuais próprias da DL e, por outro lado, estabelecerem articulações entre a DL e outros campos do saber com os quais interage.

Sendo uma questão epistemologicamente complexa, até pelas reconhecidas contiguidades entre domínios disciplinares, foi decidido incluir termos técnicos intimamente relacionados com a DL, mesmo que coexistissem, ainda que com valores semânticos não totalmente coincidentes, noutras áreas disciplinares. Tratou-se aqui de utilizar o conceito de “deslocalização do saber” em DL, questionando o que se pode considerar actualmente como um saber intrínseco a esta disciplina, face às actuais dinâmicas científicas (nomeadamente de internacionalização da investigação), que implicam a circulação do conhecimento e as interpenetrações disciplinares (Melo-Pfeifer, 2009).

O inventário dos termos técnicos de ambos os sub-*corpora* encontra-se registado em tabelas, distribuídas às formandas, onde são agrupados por estudo e onde se indicam, para cada um, o *investigador* que o refere, a sua *descrição*, com base no estudo ao qual está associado, e a(s) *fonte(s)* na(s) qual(is) o autor do estudo se baseou para essa descrição.

Dada a complexidade da tarefa e a panóplia dos termos encontrados nos textos originais, sem que as respectivas definições surjam de um modo rigoroso e documentado, nomeadamente quanto à origem do termo e sua apropriação pelo campo, não foi possível concluí-la e decidiu-se não preencher, na BD, os itens “descrição” e “fonte”. Com efeito, as descrições dos meta-analistas exigiriam um outro grau de reorganização, para além daquele que provinha directamente do estudo analisado, implicando seguir o percurso científico, frequentemente híbrido, de cada termo. Sem isto, tal descrição, para além de pouco rigorosa, é de reduzido interesse do ponto de vista epistemológico para a DL.

De qualquer modo, a informação compilada permite traçar já os contornos que a DL tem vindo a assumir, historicamente, enquanto campo disciplinar. Com efeito, e como estudos como o de Alarcão *et al.* (2009b) e Sá, Cardoso e Alarcão (2008) demonstram, dos conceitos que pautam o discurso investigativo da DL e da forma como eles vão evoluindo e se vão reconfigurando podem emergir marcas ou evidências epistemológicas das trajetórias desta área disciplinar. Assim, por exemplo, Alarcão *et al.* (2009b) encontram evidências que apontam para o facto de conceitos emergentes, como “Intercomprensão” e “Plurilinguismo”, se assumirem como eixos estruturantes da reconfiguração epistemológica recente da DL. Das evidências apontadas, referem termos técnicos que aparecem frequentemente nos textos sobre estes conceitos (como “interculturalismo”, “multiculturalismo”, “plurilinguismo”, “representações”, “diversidade”, “intercompreensão”, “repertório linguístico-comunicativo”), termos estes que, bastante ausentes em trabalhos anteriores de DL, são reveladores de novas preocupações e novas respostas desta área disciplinar aos desafios e questões sociais, demonstrando também a íntima e cada vez mais intensa relação entre Didáctica e sociedade.

Reconhecendo a importância que os termos técnicos assumem na caracterização epistemológica da área e o papel formativo que um glossário que os defina pode desempenhar junto dos professores, propôs-se às mestrandas a observação de toda a informação coligida e a selecção de um termo técnico do seu interesse, para reconstituição do seu percurso no âmbito dos estudos do *corpus* que o utilizam. Este ensaio muito grosseiro de cartografia conceptual serve mais uma vez o propósito de articular a formação no âmbito desta disciplina com o trabalho que será exigido às formandas no segundo ano, aquando da elaboração das suas dissertações, nomeadamente pelas oportunidades que dá de consciencialização da necessidade de identificar e trabalhar sobre determinados termos técnicos e, mais do que isso, de antevisão de algumas das dificuldades com que necessariamente se depara o investigador em DL nesta inevitável tarefa.

### *Síntese interpretativa da caracterização*

Apresentados os principais resultados obtidos, falta proceder a uma síntese da caracterização do estado da investigação em DL em Portugal. Esta síntese foi feita identificando forças propulsoras das trajectórias do campo e, simultaneamente, forças inibidoras, sobre as quais a atenção dos didactas se deverá focalizar, em termos de agenda.

Destaque-se, num primeiro momento, **as forças** reveladoras da dinâmica do domínio (ver Alarcão & Araújo e Sá, 2010a: 47-8).

#### **QUADRO 19. SÍNTESE DA CARACTERIZAÇÃO: FORÇAS (A PARTIR DE ALARCÃO & ARAÚJO E SÁ, 2010A: 47-8)**

- Uma área disciplinar gradualmente mais comprometida com o conhecimento e com a sua utilidade social, decorrente de uma compreensão mais profunda das relações entre investigação e prática docente, e em íntima relação com a formação de professores.
- Uma área disciplinar preocupada em: i) compreender a DL na sua epistemologia e nas relações que estabelece com os espaços sociais mais alargados; ii) intervir nos processos de educação linguística através da formação dos seus actores, da análise de programas e manuais e do envolvimento dos professores na experimentação de processos de ensino/aprendizagem.
- Uma comunidade de investigadores reconhecida pelos seus pares, a nível nacional e internacional, com uma ligação bi-direccional à investigação realizada noutros países e comprometida com o desenvolvimento da investigação na área, o que se manifesta na presença considerável de bolsiros de investigação, no crescente estabelecimento de equipas e parcerias com alguma sustentabilidade temporal, no número de publicações em co-autoria e nas redes de investigação, integrando algumas delas professores de outros graus de ensino para além do superior.
- Uma articulação progressivamente mais sólida e consistente com os actores do terreno (verificada, por exemplo, na presença, cada vez mais frequente, de professores como actores activos e autores de estudos e nas equipas de investigação).
- O investimento em programas de pós-graduação frequentados, quase maioritariamente, por professores que, supostamente, influenciarão a vida na escola, não só através das intervenções didácticas que realizam no âmbito das suas investigações, mas também pela formação que ganham.
- O interesse crescente pela investigação sobre a influência dos textos reguladores (documentos políticos, programas, manuais...) sobre as condições de realização do ensino e da aprendizagem, num reconhecimento da natureza situada e contingente das acções educativas.
- Movimentos de passagem de uma Didáctica *de uma* Língua (específica, trabalhando isoladamente) a uma Didáctica *de* Línguas (transversal) ou do Plurilinguismo (englobando a atenção aos repertórios verbais totais dos sujeitos).
- O envolvimento com temáticas de investigação nucleares, na linha das tendências investigativas da DL a nível europeu: desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, gestão do trabalho didáctico, plurilinguismo, intercompreensão, representações dos sujeitos, desenvolvimento dos repertórios de linguagem.
- A atenção ao sujeito que aprende e aos seus repertórios plurais (linguísticos, cognitivos, sociais, de aprendizagem...), adquiridos em experiências escolares e extra-escolares.

Há, contudo, algumas **zonas de maior fragilidade** que foram identificadas e que importa incluir na definição de agendas e prioridades do campo, sistematizadas no Quadro 20.

**QUADRO 20. SÍNTESE DA CARACTERIZAÇÃO: FRAGILIDADES (A PARTIR DE ALARCÃO & ARAÚJO E SÁ, 2010A: 48)**

- Reduzida cultura de investigação no seio de projectos consistentes, coerentes e que se desenvolvam no tempo e em continuidade, apoiando-se no conhecimento construído para definir novas linhas de investigação.
- Debilidades nas metodologias de investigação.
- Escassez de estudos sobre a avaliação nas suas várias dimensões.
- Tendência para a criação de “termos técnicos”, sem a devida conceptualização e, por vezes, sem ponderação relativamente à sua real necessidade, no âmbito de um panorama científico onde a migração e renomeação de conceitos é uma das características (cf. Zarate & Liddicoat, 2009).
- Fragilidades na apresentação escrita dos estudos, designadamente dos resultados, implicações e limitações em relação com os respectivos objectivos e objectos; particular atenção deve ser dada à redacção dos resumos.
- Necessidade de ainda maior investimento na investigação sobre didáctica da leitura e da escrita; com efeito, foram identificados problemas nas práticas de leitura e de escrita, não obstante o esforço já dispendido no sentido da intervenção, após uma fase de diagnóstico que parece consolidada.
- Reduzida atenção à Didáctica da Literatura.
- Desinteresse pelo 2.º CEB como contexto de realização dos estudos.

*Fase 5. Um olhar retrospectivo sobre o percurso: dinâmicas dos cenários de trabalho em Didáctica de Línguas*

Feita a caracterização do campo disciplinar da DL, torna-se possível lançar um olhar sobre os percursos de desenvolvimento da disciplina, que contextualize e projecte o trabalho de meta-análise efectuado. Estes percursos vão-se desenhando na interpenetração de factores de diversa índole, de entre os quais se destacaram:

- a evolução da noção de língua e das teorias sobre a aquisição e aprendizagem das línguas decorrentes de investigações noutras domínios, nomeadamente nas Ciências da Educação e da Linguagem;
- o papel das línguas num mundo cada vez mais globalizado, interactivo, idealmente acessível a todos, e das políticas linguísticas e educativas europeias;
- o relevo dado à dimensão humanista como valor da aprendizagem de línguas;

- o reconhecimento do papel central do aluno como sujeito epistémico e gestor da sua aprendizagem ao longo da vida e do professor, como mediador desta aprendizagem.

Refira-se que as formandas tiveram já acesso, no bloco anterior, a algumas destas dinâmicas de desenvolvimento, pelo que se trata aqui apenas de lhes dar um maior sentido de materialidade e substancialidade, relacionando-as directamente com a DL em Portugal e com resultados concretos de um projecto de investigação efectivamente levado a cabo e cujas narrativas elas agora conhecem.

#### *Das dimensões da DL*

Um primeiro percurso disciplinar materializa-se nas dimensões de actuação didáctica e assume, por conseguinte, implicações ao nível do entendimento que hoje fazemos do que significa “trabalhar em didáctica” ou “ser didacta”, entendimento este que não corresponde exactamente àquele que a equipa partilhava aquando do início deste projecto.

O reconhecimento deste percurso está na origem da reconceptualização do tríptico didáctico proposto por Alarcão (1994), apoiado em Andrade e Araújo e Sá (1989), e que já tinha sido revisto em Alarcão *et al.* (2006), tal como foi apresentado no Bloco 1 (ver Figura 4). Representando uma reconceptualização face à evolução do campo epistemológico da Didáctica, nomeadamente na reconfiguração da sua dimensão formativa e nas, cada vez mais assumidas, dimensões investigativa e política, esta proposta mantém a substância nuclear da disciplina (espelhada, aliás, na concepção que esteve subjacente a este projecto).

#### *Das passagens para uma Didáctica plural*

Um outro percurso reconfigurador do “agir em didáctica” prende-se com o deslocamento de uma perspectiva “monista” da disciplina, definida por referência a uma dada língua e à suposta relação do sujeito-aprendente com ela (ex: Didáctica do Português Língua Materna), a uma didáctica plural, que visa o desenvolvimento de uma competência comunicativa que se deseja plurilingue e pluricultural e que abarca os repertórios verbais dos sujeitos, rentabilizando aprendizagens verbais já realizadas e procurando alargá-las. No âmbito deste percurso surgem novos conceitos e abordagens didácticas que a meta-análise permitiu sintetizar, tal como as características de uma didáctica do plurilinguismo (ver Alarcão *et al.*, 2010).



De notar que, quer esta caracterização de uma didáctica plural, quer a reconfiguração anterior da DL, significam avanços importantes para o conhecimento em DL no nosso país e apresentam potencialidades para enquadrar a actividade investigativa e formativa na área, podendo vir a assumir-se como referenciais da actuação didáctica, o que aliás já está a ser feito, designadamente no âmbito dos pressupostos e configurações desta disciplina, numa linha de continuidade com as conclusões deste projecto.

#### *Dos actores e suas culturas*

Outra reconceptualização nos cenários de trabalho da disciplina que ficou evidenciada neste projecto prende-se com os actores da DL, cada vez mais não apenas académicos, mas também bolseiros e professores dos ensinos básico e secundário. Esta nova realidade, como vimos, tem implicações a nível de projectos em colaboração, publicações conjuntas, estabelecimento de comunidades de aprendizagem, numa lógica de constituição de equipas pluridimensionais (Alarcão & Canha, 2008), hoje muito facilitada pela mediação das TIC, como bem salienta Melo (2008).

#### *Das problemáticas*

Inerente a estes cenários de reconfiguração, simultaneamente reflexos e influenciadores de factores sócio-educativos, inserem-se outros movimentos a nível das problemáticas abordadas, que relevam de indagações mais complexas e holísticas do processo de ensino/aprendizagem das línguas. Entre elas, destaca-se a dimensão humanista da acção educativa (Pinho *et al.*, 2009), o papel do aluno nas abordagens centradas no desenvolvimento de competências de linguagem e aprendizagem (Sá, Cardoso & Alarcão, 2008), o desenvolvimento de competências transversais (Sá, 2009), o valor das políticas linguísticas e o seu reflexo no ensino-aprendizagem das línguas (Almeida, Alarcão, Pinho & Bastos, 2009), processos de desenvolvimento da competência plurilingue e da intercompreensão (Alarcão *et al.*, 2009a e b), o ensino e aprendizagem da escrita como processo e a leitura interpretativa.

#### *Fase 6. Um olhar projectivo sobre o percurso: linhas orientadoras para a definição de uma política de investigação e formação em Didáctica de Línguas*

Tal como se pretendia com este projecto, da caracterização do campo disciplinar e suas dinâmicas emergiram constatações e interpretações que possibilitaram, num sentido projectivo,

a definição de linhas orientadoras para a construção de agendas de investigação e formação em DL.

Estas linhas encontram-se definidas no documento “Linhas estratégicas para o desenvolvimento de políticas de investigação e formação em Didáctica de Línguas” (Alarcão & Araújo e Sá, 2010b), fruto de discussões sucessivas internas e externas à equipa (com o contributo da comunidade alargada e de parceiros com responsabilidade na investigação e formação em DL, nomeadamente outros académicos, profissionais da educação, formadores, responsáveis por políticas científicas e educativas). Este documento foi alvo de extensa disseminação (junto de autoridades académicas, unidades de investigação, bolseiros de investigação, Ministério da Educação, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Instituto Camões, escolas e respectivos agrupamentos, associações profissionais, autarquias), numa acção de natureza intencionalmente política que deve ser perspectivada no âmbito da reconfiguração do agir em didáctica a que atrás se aludiu.

Apresenta-se no Quadro 21 a síntese das linhas estratégicas identificadas, organizadas em duas secções, investigação e formação, sendo esta última ainda sub-dividida noutras duas: formação e desenvolvimento profissional e acção educativa.

**QUADRO 21. LINHAS ESTRATÉGICAS PARA A DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS DE INVESTIGAÇÃO E DE FORMAÇÃO EM DL (ALARCÃO & ARAÚJO E SÁ, 2010B)**

<p><b>Investigação</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Valorizar o papel social da investigação em didáctica de línguas.</li><li>- Atender à complexidade do objecto de estudo.</li><li>- Intensificar a política de incentivos à investigação.</li><li>- Fortalecer o estabelecimento de redes de colaboração.</li><li>- Intensificar e diversificar espaços de divulgação da investigação.</li><li>- Rentabilizar os produtos da investigação.</li></ul> <p><b>Formação</b></p> <p><u>Formação e desenvolvimento profissional</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Desenvolver um saber-fazer profissional conscientemente assumido e implicado.</li><li>- Atribuir à investigação um papel de relevo.</li><li>- Valorizar as experiências de vida e de aprendizagem do professor.</li><li>- Investir no desenvolvimento de uma forte cultura linguística e literária.</li></ul> <p><u>Acção educativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Fazer da educação em línguas um instrumento ao serviço do desenvolvimento de valores humanos e sociais.</li><li>- Adoptar uma abordagem multidimensional e transversal do ensino/aprendizagem de línguas.</li><li>- Valorizar as experiências de vida e de aprendizagem dos alunos.</li><li>- Intensificar a atenção a novas realidades e a outros contextos.</li></ul>
---

Pela sua natureza e intencionalidade, este texto é discutido no interior das sessões de formação da DDCLE, com uma dupla finalidade: por um lado, reforçar um sentido de comunidade didáctica, pela partilha, com as mestrandas, de preocupações e dos caminhos antevistos para as ir resolvendo; por outro lado, enquadrar num percurso disciplinar mais amplo os seus projectos de dissertação, a construir materialmente no final do semestre mas já em estado de gestação. Esta discussão serve ainda de impulsionadora do relatório crítico deste bloco, cuja elaboração é solicitada às mestrandas.

### **Bloco 3. Processos de construção do saber didáctico: uma perspectiva plural**

#### **Fundamentação**

A construção de uma “postura de investigação” em DLE, uma das finalidades desta disciplina no âmbito dos princípios de formação que a enquadram e da concepção de professor reflexivo que a orienta, passa, entre outros aspectos, pela aproximação aos discursos de investigação, familiarizando-se as alunas com as suas narrativas e com o quotidiano dos investigadores numa tripla dimensão: ética, epistemológica e pragmática (Macaire, 2010).

É este o desafio deste bloco, situado na etapa final da disciplina, que se apoia no percurso já efectuado pelas mestrandas (também na disciplina de *Metodologia de Investigação em Educação*) e procura projectar-se no segundo ano do MD, aquele em que serão chamadas a realizar as suas próprias investigações. Mais concretamente, pretende-se que o diálogo aqui proporcionado com a investigação e os investigadores, numa óptica de multirreferencialidade e pluralismo que privilegiará a presença, durante as sessões, de abordagens e processos diferenciados de construção do saber didáctico, na perspectiva de didáctica plural apresentada no Bloco 1, favoreça a configuração, pelas mestrandas, das suas próprias problemáticas, objectos de estudo e caminhos, designadamente metodológicos, definindo um lugar próprio enquanto professor-investigador. Isto porque, como sublinha Lichtman, “Researcher self-disclosure, when carefully and appropriately offered, initiates authentic dialogue. It is a way of sharing the self of the researcher, exposing beliefs and feelings, and contributing to the research narrative” (2006: 207).

Ter esta intenção exige que a convivência com a investigação proporcionada por este bloco dê visibilidade não apenas aos desenhos metodológicos dos estudos e aos seus resultados, mas também à “postura de investigação” dos investigadores, de modo a permitir às mestrandas perceber a relação entre ambos, ou, por outras palavras, que “researchers are part of the very fabric of the social world that they are researching” (Daubney, 2010: 55) e que é pela investigação que procuram realizar os seus sonhos e utopias relativamente a um real (neste caso, a educação em línguas) que percebem de determinada forma, em função das suas próprias histórias e narrativas, e sobre o qual pretendem intervir. Deste modo, este bloco permite retomar uma problemática central quando se discute a investigação, já abordada no Bloco 2, a relação entre os quadros ético-ideológicos e as decisões metodológicas dos investigadores: “la

conscientisation et l'explicitation de l'éthique chez le chercheur permettent tout d'abord d'expliquer ses filtres conceptuels et idéologiques et de montrer sa vision du monde au travers de ses choix de méthodes de recherche" (Macaire, 2010: 74).

Por outro lado, e tendo em conta a especificidade deste público e o facto desta investigação se dar no interior de uma disciplina que assume uma natureza praxiológica ou social (ver Bloco 1), a questão da relação entre o saber construído (já considerável em Portugal, conforme se viu no Bloco 2) e os terrenos e práticas de educação linguística não pode deixar de se colocar de novo, agora num quadro dialógico. Sabemos que esta relação, que toca a percepção mútua que investigadores e professores têm uns dos outros e do trabalho que realizam, tem sido e continua a ser muito discutida no nosso e noutros domínios, sob diferentes ângulos de análise e perspectivas (ver *Parte I*). Sublinha-se frequentemente a clivagem entre ambas as comunidades e entre os seus saberes específicos e releva-se as consequências, para qualquer uma delas, dos caminhos desencontrados que percorrem (Araújo e Sá, 2002). Esta discussão é central e estruturante neste bloco de contacto com a investigação, onde se procurará debatê-la com diferentes investigadores (pertencentes a comunidades de investigação distintas), confrontando pontos de vista, analisando e propondo pistas e alternativas para fazer circular o conhecimento didáctico ou para construir pontes, no sentido bakhtiniano do termo, entre terrenos educativos e espaços de investigação.

Se estas pontes têm recentemente assentado em modalidades colaborativas de trabalho ou em metodologias de investigação-acção, assentes nos conceitos de professor-investigador e de prática reflexiva (ver *Parte I*), em trajectórias que serão ilustradas neste bloco, acredito que é possível e desejável explorar igualmente outras vias, nomeadamente nesta situação de formação pós-graduada. Penso, em particular, que o contacto com a investigação mais "formal" e "sistemática", realizada na academia por "chercheurs appliqués"<sup>107</sup> (Ellis, 2010), tem também o seu lugar e utilidade neste contexto, podendo desempenhar um papel importante na aproximação dos professores aos investigadores e na valorização destes últimos como parceiros dos primeiros. Nesta perspectiva, concordo com Ellis, quando escreve: "je ne suis pas (...) convaincu que le changement pédagogique dépende entièrement des recherches ascendantes effectuées par les enseignants au cours de leurs pratiques, tout en acceptant sans difficultés que celles-ci peuvent jouer un rôle important. Il est incontestable que nombre des changements qui

---

<sup>107</sup> "Un chercheur appliqué ne présuppose pas la pertinence de sa recherche pour la pédagogie des langues (...) l'arbitre final du choix de ce que doit être pris en compte au niveau de la recherche est donc l'enseignant, non pas le chercheur" (Ellis, 2010: 63).

ont eu lieu en pédagogie des langues pendant ces cinquante dernières années ont été descendants” (*idem*: 62).

Assim, neste bloco proporciona-se o contacto das mestrandas com diferentes configurações e modos de fazer investigação (e de ser investigador), promovendo ainda a análise crítica das implicações (efectivas, ensaiadas ou propostas) dos saberes construídos na vida quotidiana dos seus espaços profissionais. A questão da difusão e circulação do conhecimento didáctico será, necessariamente, mais uma vez, revista nesta discussão.

Finalmente, refira-se que este bloco, pelas investigações concretas que propõe, ilustra diferentes possibilidades de trabalhar com as línguas na óptica plural que foi discutida no Bloco 1, concretizando as abordagens aí propostas e promovendo a sua discussão crítica, com base em experiências de terreno efectivas.

## **Síntese Descritiva**

### **Competências**

- Analisar e discutir criticamente, numa perspectiva de relevância educacional, processos diferenciados de investigação em DL (autores, posturas de investigação, problemáticas, objectos de estudo, objectivos, processos metodológicos, resultados, implicações e modalidades de difusão do conhecimento), no âmbito da perspectiva plural e integrativa abordada no Bloco 1.
- Relacionar as narrativas pessoais e profissionais dos investigadores com os seus percursos investigativos e, conseqüentemente, com a visão do mundo que é dada pela investigação (compreendendo, por conseguinte, que esta nunca é neutra nem absoluta).
- Construir uma postura própria de investigação e projectá-la numa ideia original, a desenhar mais concretamente no segundo ano do mestrado.
- Mobilizar, com diferentes intencionalidades, tipos diversificados de textos utilizados na investigação.

### **Conteúdos**

Na linha do enquadramento multirreferencial e multidimensional das abordagens formativas desta disciplina (ver *Parte I*), as investigações a discutir nestas sessões (e, conseqüentemente, os

seus conteúdos) ilustram diferentes modalidades de inscrição dos seus autores na investigação e, conseqüentemente, diferentes formas de construção do conhecimento didáctico, abrindo às mestrandas percursos alternativos possíveis capazes de evidenciar as posturas de investigação dos seus autores (em que acreditam e porquê? O que pretendem? Como procederam? Com que efeitos? O que fizeram do conhecimento que construíram?). Assim, este bloco inclui quer investigações mais formais, realizadas em contextos académicos segundo os seus cânones “clássicos” e referenciáveis (aquelas que, no Bloco 2 e na linha do projecto EMIP/DL, suportam genericamente o que designámos como “estudo empírico”<sup>108</sup>), quer investigações academicamente menos padronizadas e mais pontuais, realizadas pelos professores sobre os seus próprios contextos profissionais, em situação colaborativa (com académicos) ou não (embora, aqui, sob a sua supervisão).

É focalizada a investigação desenvolvida na UA. Esta opção deve-se, antes de mais, à maior facilidade de acesso às narrativas na primeira pessoa desta investigação, uma das intenções do bloco, e ainda à sua conformidade com a perspectiva de DL em que se ancora a disciplina de DDCL. Ela permite igualmente o contacto directo com os investigadores que poderão vir a orientar as dissertações no 2.º ano, evitando que esta sempre sensível escolha seja feita através de processos sem rosto nem voz. Tem-se aqui em conta que os cursos de mestrado, conforme se verificou também nas conclusões do projecto EMIP/DL, são sempre espaços de fortalecimento e dinâmica da investigação de uma dada escola, pelo que importa que os alunos a conheçam bem (até porque a escolheram) para nela poderem definir e ocupar o seu lugar. De qualquer modo, o facto da investigação em DLE na UA decorrer genericamente no âmbito de equipas nacionais e internacionais permite afirmar que esta opção não encerra de modo nenhum os alunos num pensamento linear ou monolítico.

O quadro seguinte caracteriza a investigação que pode ser apresentada nas sessões (em função das escolhas das mestrandas), mobilizando os descritores do projecto EMIP/DL com os quais já estão familiarizadas, ao mesmo tempo que realça a abordagem plural como denominador comum e a heterogeneidade dos estudos quanto ao seu contexto de emergência e à configuração

---

<sup>108</sup> Ellis (2010) define esta investigação do seguinte modo: “Ma définition de la recherche ‘systématique’ est la recherche où une question, ou un problème ont été identifiés, des données appropriées pour traiter ce problème ont été recueillies, une analyse et une interprétation appropriées ont été prises en compte, et un rapport final de l’étude a été publié de telle sorte qu’il soit disponible pour la consultation du public” (p. 46, nota 1).

da autoria (com implicações nos processos investigativos). Assim, destacam-se três grandes formatos:

- investigações mais “formais” e “sistemáticas”, realizadas em contextos académicos e financiadas (logo, envolvendo compromissos com as agências financiadoras e com as comunidades de investigação dos seus autores), desenvolvidas em situações de autoria diferenciadas (equipas em torno de projectos financiados, nacionais e europeus, trabalhando em co-autoria ou não; bolsiros, um novo tipo de autor da investigação em Portugal que ressaltou do projecto EMIP/DL) (S10 e S12);
- investigações levadas a cabo no seio de situações de colaboração e parceria entre professores e investigadores, ou formadores-investigadores e formandos (nacionais ou internacionais) (S13);
- investigações desenvolvidas por professores, em contexto académico (formação pós-graduada) ou profissional (formação contínua) (S14).



QUADRO 22. PROPOSTA DE INVESTIGAÇÕES A APRESENTAR NO BLOCO: CARACTERÍSTICAS E DISTRIBUIÇÃO NAS SESSÕES

Características Designação da Investigação	Contexto de produção/ Autoria	Objecto de estudo	Objectivos <sup>109</sup>	Abordagem metodológica/ Tipo de estudo <sup>110</sup>	Difusão (público e canais)	S
Imagens das línguas e das culturas em contextos escolares	Projecto FCT  Equipa nacional (2 instituições de Ensino Superior e 1 Associação Professores)	Imagens das línguas e das culturas	Compreender  Intervir	Mista: qualitativa e quantitativa  Estudos etnográficos; estudos de caso; investigação-acção; estudos biográficos; análises interaccionais	Pares – nacionais e estrangeiros (comunicações e artigos)  Professores e suas associações (seminários de formação e difusão; <i>Cadernos do LALE</i> )  Literatura cinzenta  Imprensa	S10
A cultura linguística das populações escolares	Projecto doutoramento (bolseiro FCT)	Cultura linguística (alunos 9.º ano escolaridade)	Compreender  Intervir  Avaliar	Mista: qualitativa (estudo de caso) e quantitativa (inquérito por questionário)  Estudo descritivo; estudo de caso	Pares – nacionais e estrangeiros (comunicações e artigos)  Comunidade escolar (exposição)  Professores nacionais (seminários de formação; congressos Associações Professores)  Literatura cinzenta	S10
A IC em acção e em construção na interacção plurilingue <sup>111</sup>	Projecto Europeu ( <i>Galanet</i> )  Equipa internacional plurilingue	Interacção plurilingue/ repertórios verbais/ CPP/ intercompreensão	Compreender  Avaliar	Qualitativa  Análise interaccional	Pares – nacionais e estrangeiros (comunicações; artigos)  Professores nacionais e estrangeiros (seminários; Cadernos LALE; plataforma didáctica)  Literatura cinzenta Grande público (feiras, exposições, folhetos, ...)	S12

<sup>109</sup> Para a categorização dos objectivos, mobilizamos os descritores do projecto EMIP/DL que as mestrandas já conhecem.

<sup>110</sup> Para os tipos de estudo, combinamos os descritores do projecto EMIP/DL com a proposta de Benson *et al.* (2009), que as mestrandas também já conhecem.

<sup>111</sup> Esta sessão será apresentada no âmbito da Lição que acompanha este Relatório.

“Da minha língua, vê-se o mar! E das outras?” Representações de alunos face à LM e ILE	Projecto FCT ( <i>Línguas e Educação</i> )  CDP <sup>112</sup> nacionais (investigadores/formadores e professores)	Representações da LM e do ILE	Compreender  Intervir	Qualitativa  Investigação-acção	Professores e investigadores (artigo, comunicação, poster)	S13
<i>Story telling: an open window to multiculturalism</i>	Programa Foco ( <i>ICA/DL</i> )  CDP nacional (investigadores/formadores e professores)	Repertórios plurilíngues/ CPP  Competência de aprendizagem	Intervir	Qualitativa  Investigação-acção	Professores (comunicação congresso profissional)  Pares (dentro da CDP)	S13
<i>L'intercompréhension à l'oral entre langues voisines: des problèmes de compréhension aux stratégies d'accès au sens</i>	Projecto europeu ( <i>Galapro</i> )  CDP internacional (formadores e formandos)	Compreensão oral de línguas vizinhas; estratégias de compreensão; transparência; transferência	Compreender	Qualitativa  Estudo descritivo	Investigadores, formadores, professores ( <i>Cadernos do LALE</i> ; plataforma e blogue Galapro)	S13
Para uma aprendizagem significativa: a gestão personalizada do currículo ou a gestão do eu-afectivo	Professor em contexto académico	Processo de aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira (variáveis afectivas); gestão personalizada do currículo	Compreender Intervir	Qualitativa  Investigação-acção	Pares (escola; seminários de formação)  Literatura cinzenta  Investigadores (artigo)	S14
Intercompreensão e desenvolvimento da competência de aprendizagem	Programa Foco  Professores em contexto profissional	Consciência linguística  Competência de aprendizagem	Compreender Intervir	Qualitativa  Investigação-acção	Pares (escola; seminários de formação)	S14

<sup>112</sup> Comunidade de Desenvolvimento Profissional.

Note-se que os estudos mencionados em cada configuração são meras sugestões, passíveis de substituição, e nem todos eles poderão ser apresentados durante as 4 sessões, por falta de tempo. Sem prejuízo da ilustração de cada uma das configurações consideradas, a selecção efectiva dependerá sempre das escolhas das próprias mestrandas, confrontadas com um quadro deste tipo, em função das suas motivações e interesses, bem como da disponibilidade dos investigadores/autores convidados a apresentar os seus trabalhos nas sessões.

### **Tempo de formação**

Horas de contacto: 16 TP (Sessões 10, 12, 13 e 14)

Horas de Trabalho Autónomo: 16

### **Estratégias de formação**

#### Sessões presenciais

- Apresentação pelos autores (precedida da leitura de textos publicados ou de outros suportes de apresentação), seguida de discussão, dos estudos seleccionados, nos seus pressupostos, processos, produtos e implicações e em relação com as « posturas de investigação » dos seus autores. Solicitou-se aos autores a organização da apresentação/discussão a partir das seguintes questões: Porquê (pressupostos e finalidades)? Sobre o quê (problemática e objecto de estudo)? Para quê (objectivos)? Como (trajectória metodológica, com apresentação de instrumentos de recolha e de análise de dados)? Que saberes foram construídos (resultados) e como têm circulado (difusão)? Com que implicações?
- Discussão, com os autores, da relevância prática das suas investigações: Que implicações têm/estão a ter/ podem vir a ter estas investigações? Como são definidas e avaliadas essas implicações? Como definir uma estratégia para ampliar a relevância prática desta investigação?
- Debate no final do bloco: *Investigação em DL e práticas profissionais: que inter-relações?*<sup>113</sup>

Este debate estrutura-se em torno das seguintes questões:

- Em que etapas do processo investigativo se situam estas relações: autoria; definição das problemáticas e objectos de estudo; desenvolvimento metodológico do estudo (acesso ao terreno; recolha de dados; análise e interpretação dos resultados; avaliação das conclusões); implicações; circulação das conclusões?
- Que papéis podem ser desempenhados por cada um e pelas suas instituições? Com que ganhos mútuos?

---

<sup>113</sup> Este debate retoma, numa progressão espiralada e agora numa situação de interlocução mais alargada, aqueles que foram organizados, sobre as mesmas questões (embora com enfoques particulares), nos blocos anteriores.

- Que iniciativas, pistas, recomendações podem ser indicadas para potenciar a relação entre discursos de investigação e discursos pedagógicos?
- *Percorrendo percursos individuais de investigação*: partilha em torno dos projectos de dissertação em gestação: que finalidades (o que pretendo com a dissertação e porquê)? Que problemáticas? Que relações com o conhecimento já produzido? Que relações com as práticas? Que relações com o sujeito-autor (experiências, conhecimentos, percursos, crenças e ideologias)?

### Trabalho autónomo

- Leitura de textos produzidos no âmbito das investigações apresentadas.
- Observação do percurso de um grupo de investigação: viagem guiada ao espaço virtual de trabalho do grupo “L’intercompréhension à l’oral entre langues voisines: des problèmes de compréhension aux stratégies d’accès au sens” na plataforma Galapro ([www.galapro.eu/sessions](http://www.galapro.eu/sessions), sessão Outubro-Dezembro 2010).
- Elaboração do relatório crítico do bloco.

### **Suportes e materiais**

- Textos produzidos no âmbito das investigações propostas (ver Quadro 22):
  - Araújo e Sá, M. H. (2008). «los italianos ahah, los portugueses hahaha, los colombianos jajajajaja y los españoles ji ji ji... ». *Imagens das línguas e seus falantes nos discursos escolares: implicações para uma educação plurilingue*. In M. da Silva e Silva & J. da Silva (Orgs.), *Actas do Colóquio Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras* (153-175). Braga: Universidade do Minho (e-livro em formato PDF).
  - Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. & Moreira, G. (Coords.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série Propostas 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF (disponível em <http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=12923> )
  - Simões, A. R. & Araújo e Sá, M. H. (2006). Para uma intervenção escolar sobre o mal/bem-te-querer de alunos no final da escolaridade obrigatória: jardinando imagens das línguas e culturas. *Cadernos do Lale*, Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF, 41-55 (disponível em <http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=12935>).
  - Araújo e Sá, M. H., Pinto, S., Ramos, A. P., Senos, S. & Simões, A. R. (2010). “Da minha língua vê-se o mar. E das outras?” Representações de alunos face à língua materna e ao inglês língua estrangeira. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (43-53). Aveiro: Universidade de Aveiro (disponível em <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/livro%20final.pdf>).
  - Lopes, S., Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2007). Do contacto com línguas desconhecidas à reflexão sobre a aprendizagem de línguas. Uma experiência com alunos do ensino secundário. *21<sup>st</sup> APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês) Conference*. Lisboa, Sana Metropolitan Hotel, 3-5 de Maio (powerpoint).
  - Martin, E. & Di Vito, S. (2011). L’intercompréhension à l’oral entre langues voisines: des problèmes de compréhension aux stratégies d’accès au sens. *Cadernos do LALE*, Série Propostas 6. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF, 223-262. (disponível em <http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=13949>).

- Gonçalves, M. L. & Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afectos na Gestão Curricular? In J.A. Costa, A. I. Andrade, A. Neto Mendes & N. Costa (Orgs.), *Gestão Curricular - percursos de investigação* (159-172). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Abreu, A. & Bento, L. (2007). *Intercompreensão e desenvolvimento da competência de aprendizagem*. Oficina de Formação “O professor de línguas intercultural: do mundo virtual ao contexto escolar” (powerpoint).

- Guião de viagem ao espaço de trabalho na plataforma Galapro ([www.galapro.eu/sessions](http://www.galapro.eu/sessions)) do Grupo de Trabalho (GT) “L’intercompréhension à l’oral entre langues voisines: des problèmes de compréhension aux stratégies d’accès au sens”.

### **Avaliação das aprendizagens**

- Qualidade da implicação nas discussões e debate.
- Grau de envolvimento e responsabilização na progressiva configuração do projecto individual a desenvolver no 2.º ano.
- Relatório crítico do bloco.

### **Bibliografia recomendada**

Araújo e Sá, M. H. (1999). Investigação, formação e ensino: elementos para uma definição de espaços de diálogos possíveis. In F. Vieira *et al.* (Orgs.), *Educação em línguas estrangeiras - investigação, formação e ensino. Actas do 1.º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologias do Ensino das Línguas Estrangeiras* (509-522). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Metodologias da Educação.

*Cadernos do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para Autonomia)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Canha, M. B., Alarcão, I. & Lopes, S. M. (2009). Desenvolvimento de professores e alunos, num quadro de colaboração entre investigação, formação e acção em Didáctica de Línguas - o projecto ICA/DL. In *Actas do II Congresso Internacional CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional), Novos Contextos de Formação, Pesquisa e Mediação*. Vila Nova de Gaia: CIDInE, ISPGAYA (CD-ROM).

Ellis, R. (2010). Recherche sur l’enseignement et la pédagogie des langues. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 48, 46-65.

Macaire, D. (2010). Monisme ou pluralisme ? Vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues et des cultures. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 48, 66-75.

Moreira, M. A. (2006). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (109-128). Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F. & Neves, A. I. (2011). De professor a investigador: uma viagem de descoberta de sentidos da investigação, ao serviço da autonomia. In J. L. Costa *et al.* (Orgs.), *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (559-567). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação (CD-ROM).

Vieira, F. & Silva, J. L. (2011). Investigação educacional e transformação da pedagogia escolar. In J. L. Costa *et al.* (Orgs.), *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (547-557). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação (CD-ROM).

## Uma visão de detalhe

Para uma mais clara compreensão dos conteúdos deste bloco, apresento de seguida uma síntese de cada um dos estudos incluídos no Quadro 22, seguindo a sua ordem de apresentação ao longo das sessões. Procuro utilizar o mais possível as palavras dos seus autores, pelo que me baseio nos textos de leitura prévia recomendada.

Tendo em atenção os diferentes contextos de produção destes estudos, o grau de aprofundamento e detalhe destes conteúdos é naturalmente diferenciado.

### *INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTOS ACADÉMICOS*

Relativamente a trabalhos desenvolvidas em contexto académico, foram propostas às mestrandas as investigações que a seguir se sintetizam nos aspectos considerados essenciais face aos objectivos deste bloco.

#### **Investigação 1: Imagens das línguas e das culturas em contextos escolares<sup>14</sup>**

Este projecto é apresentado por mim própria, enquanto investigadora responsável, e por Susana Pinto, técnica de investigação que nele realizou a sua tese de mestrado (Pinto, 2005), tendo posteriormente enveredado por um projecto de doutoramento na mesma área. A presença de duas investigadoras com funções diferenciadas face ao projecto e percursos de investigação heterogéneos pretende favorecer a riqueza da narrativa e das discussões que ela possa provocar.

#### *Fundamentação*

As imagens das línguas, dos seus falantes e do diálogo intercultural, particularmente aquelas que circulam nos espaços educativos e nas múltiplas instâncias que os regulam e constituem (ver Bloco 2) são hoje um tema de investigação privilegiado em DL. Trata-se fundamentalmente de estudos que procuram, ora descrever situações particulares a certos contextos e países, ora compará-los, buscando relações entre

---

<sup>14</sup> Este estudo realizou-se no âmbito do projecto “Imagens das línguas na comunicação intercultural“ (Financiado pela FCT e pelo POCTI do Quadro Comunitário de Apoio III e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER) de que fui investigadora responsável e que teve lugar entre 2003 e 2006, envolvendo a Universidade de Aveiro, a ESE do Instituto Politécnico de Lisboa e a Associação Portuguesa de Professores de Português. O relatório do projecto, da minha autoria, está publicado em Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007), *Apêndice*, nele se encontrando desenvolvidos os tópicos aqui sinteticamente afluídos. O projecto abrangeu quatro contextos de observação: escolares; de formação de professores; imprensa; associações de imigrantes (ver *idem*, para uma perspectiva integrada). No âmbito desta sessão, mobilizo apenas o primeiro destes contextos, cujos estudos coordenei. Este resumo apoia-se em Araújo e Sá (2008).

esses contextos e as imagens que neles se produzem. O pressuposto em que assentam é o de que estas imagens influenciam as práticas de educação em línguas, pelo que importa conhecê-las, para poder intervir sobre elas numa perspectiva de alargamento, complexificação e diversificação que favoreça as relações dos sujeitos com as línguas e a comunicação.

O projecto *Imagens das línguas na comunicação intercultural* parte da constatação da ausência de estudos sistematizados, no nosso país, acerca desta problemática e do reconhecimento da sua relevância para discutir uma educação orientada para o plurilinguismo. Coloca portanto em relação, desde a sua génese, o conhecimento a construir no âmbito da investigação com a vida nas escolas ou com a didáctica profissional (ver Bloco 1).

A apresentação deste projecto neste contexto de formação cria condições para que as mestrandas possam observar e tomar consciência das suas próprias imagens (e das dos outros) e do modo como elas podem influenciar aquilo que fazem em contexto profissional e com que consequências (sobre o valor deste tópico em situações de formação de professores, ver Cavalli, 2007). Ao longo da sessão, são utilizadas estratégias que provocam intencionalmente esta observação e confronto e que exploram os perfis pessoais e os cadernos de reflexão em elaboração no âmbito do Bloco 4.

#### *O conceito de referência: Imagens das línguas*

O conceito “imagens das línguas” é um daqueles que melhor permite ilustrar a multirreferencialidade conceptual subjacente à abordagem desta disciplina, permitindo às mestrandas compreender, tal como propõe Mia Couto, que “os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como peixes movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos. Essa pessoa será quanto muito um coleccionador de ideias mortas” (2005: 85). Efectivamente, trata-se de um daqueles conceitos *mestiços*, porque *nómadas* e *migrantes*, ou *carrefour*, na medida em que, proveniente de certos lugares, em particular da psicologia social e da sua noção clássica de “representação social”, foi circulando e sendo apropriado por outros espaços científicos (como a linguística, a sociolinguística, a sociologia, a etnografia), cruzando-se com conceitos conexos (como o de atitude, motivação, estereótipo, crença, ...) e adquirindo, nestas circulações epistemológicas, novas e mais complexas identidades. Estas propriedades situam-no num paradigma emergente da ciência, aquele que “incentiva os conceitos e teorias desenvolvidos localmente a imigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem.” (Sousa Santos, 1987: 48).

Estes movimentos migratórios suscitam novas designações, já que os conceitos não os percorrem mantendo a sua identidade semântica inicial, como também sublinha Zarate: “Les notions ne traversent pas les frontières sans infléchir leur identité, voir sans changer de nom”, até porque “les notions se

transforment, évoluent et induisent une dynamique” (1997: 9). É assim que vários didactas<sup>115</sup> justificam a sua preferência pelo termo *imagem* (como único, principal ou alternando com outros, como sinónimo, heterónimo ou hiperónimo), como explica a mesma autora: “la notion de représentation amène (...) à interroger la relation entre ce qui est donné et ce qui est perçu, entre le vrai et le faux-semblant. Il n’est pas étonnant que cette notion se vulgarise à travers les métaphores du reflet, de l’image, du miroir.” (*idem*: 7).

A partir desta abordagem inicial, necessária no quadro de multirreferencialidade (também do conhecimento) que se pretende imprimir à DDCE, a precisão do conceito no campo da DL é realizada a partir de uma síntese da literatura disponível (para uma sistematização circunstanciada, ver Araújo e Sá & Pinto, 2006).

As imagens são *constructos* sociais criados pelos indivíduos e pelos grupos, de acordo com as suas histórias e percursos de vida, com funções cognitivas, afectivas e relacionais; emergindo e constituindo-se em actividades de linguagem, são dinâmicas, evolutivas, mutáveis e moldáveis na interacção (Castellotti, Coste & Moore, 2001). Estas dinâmicas não podem ser isoladas das circunstâncias de produção ou do contexto mais alargado em que emergem e circulam.

A relevância do conceito na educação linguística prende-se com o pressuposto da influência das imagens das línguas na comunicação e nos processos nela envolvidos (abertura às línguas, esforço dispendido na sua aprendizagem, motivação, disponibilidade para o contacto interlinguístico, etc.). Mais especificamente, considera-se que as imagens desempenham funções fundamentais nas situações de contacto de línguas, enquanto suporte das trocas interpessoais e intergrupais, recursos cognitivos e semióticos e marcadores de identidade (Castellotti, Coste & Moore, 2001; De Pietro & Müller, 1997).

Vários estudos têm realçado, nesta linha, o papel das imagens das línguas nas acções dos professores, pondo em destaque alguma rigidez que pode funcionar como obstáculo a práticas pedagógicas mais diversificadas, flexíveis e curricularmente transversais: “le purisme et le poids de la norme (...) le peu de cas que l’on fait de la variation, l’image un peu figée qui en dérive (...) influent énormément sur le type de didactique qui est adoptée dans les classes” (Cavalli, 2007: 129; cf. ainda com alguns constrangimentos identificados no Bloco 1 para uma prática de educação em línguas mais articulada entre as várias disciplinas).

---

<sup>115</sup> Ver, entre outros: Castellotti (1997); Dabène (1997); De Pietro & Müller (1997); Matthey (1997a); Wynants (2002).



Finalmente, se a educação e formação em línguas persegue uma “pragmática intercultural” (De Pietro & Müller, 1997), visando favorecer o diálogo entre sujeitos que falam diferentes línguas, torna-se importante conhecer as relações que os alunos estabelecem entre as representações dos outros e de si mesmos, já que estas podem funcionar como eventuais barreiras ou, ao invés, como motores para a comunicação intercultural (Byram, 1997b; Castellotti & Moore, 2002; Melo, 2006).

É neste quadro que se considera que as “imagens das línguas” são um objecto de estudo muito relevante em DL, nomeadamente na perspectiva plurilingue que imprime à disciplina (como também sublinha Mariko, num estudo de síntese: “*la notion de représentation sociale est impliquée dans la didactique des langues lorsque l’attention se porte sur le plurilinguisme*”, 2005: 76).

#### *Desenho metodológico*

Também do ponto de vista metodológico, o projecto *Imagens das línguas na comunicação intercultural* ilustra uma estratégia de multirreferencialidade, na medida em que adopta uma clara abordagem de pluralismo metodológico.

O projecto apresenta objectivos de tipo descritivo e interventivo (ver Bloco 2): por um lado, procura descrever as constelações de imagens das línguas e seus falantes em contextos escolares, suas relações e efeitos na aprendizagem e na comunicação; por outro, pretende compreender que acções educativas podem ser promovidas neste contexto, tendo em vista o desenvolvimento de imagens mais valorizadoras da diversidade e do diálogo intercultural. Assim, a investigação adoptou uma abordagem metodológica que conjuga paradigmas qualitativos e quantitativos, designadamente no que se refere aos instrumentos de investigação. Esta abordagem plural merece algum detalhe neste bloco, em particular no que diz respeito às relações de complementaridade estabelecidas entre os diferentes instrumentos de recolha de dados utilizados (a investigação de doutoramento de A. Schmidt, *Imagens das línguas e afectividade em contexto escolar. Um estudo sobre o Alemão*, 2011, realizada no âmbito deste projecto, é particularmente adequada para esta ilustração).

Neste quadro, os dados, referentes aos vários níveis de ensino, do básico ao superior, foram recolhidos através de métodos e instrumentos diversificados, uns mais orientados para esboços estáticos das constelações de imagens (como os questionários ou os desenhos), outros que

procuram captar momentos interlocutivos significativos para observar as suas dinâmicas (como os *chats* ou os fóruns plurilingues) (ver Quadro 23).

**QUADRO 23. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS DO PROJECTO: SITUAÇÕES ESCOLARES**

<b>Contexto de investigação: situações escolares</b>	<b>Instrumentos de recolha de dados</b>
Níveis: - Básico - Secundário - Universitário	Produções escritas dos alunos (cadernos diários, fichas, portefólios, desenhos...) Inquéritos por questionário (a alunos, a professores, a pais, a outros elementos da comunidade educativa) Entrevistas Fichas de observação Videogravação e transcrição de aulas Impressão de <i>chats</i> e de fóruns de discussão plurilingues

Estes dados, dependendo da sua especificidade e natureza, foram trabalhados através de um dispositivo de análise construído na mesma dupla óptica metodológica e que também é objecto de análise circunstanciada no âmbito desta sessão (ver Quadro 24): *uma abordagem objectivante* (ou *tematizada*), privilegiando o conteúdo e os aspectos declarativos das imagens; *uma abordagem subjectivante* (ou *construtivista*), que procura apreender a dinâmica das representações, mobilizando o conceito de imaginário dialógico proposto por Vasseur & Hudelot (1998)<sup>116</sup> e colocando a tónica no processo de (re)construção deste imaginário, pela colaboração interlocutiva entre os falantes (ver proposta metodológica semelhante em Vasseur, 2001; Melo, 2006; Müller & de Pietro, 2001).

---

<sup>116</sup> Definido pelas autoras como: "l'ensemble d'idées que chacun de nous se fait intuitivement de quant au fonctionnement de son interlocuteur dans le dialogue qu'ils construisent ensemble" (Vasseur & Hudelot, 1998: 101).

QUADRO 24. ABORDAGENS METODOLÓGICAS E CATEGORIAS DE ANÁLISE (ANDRADE, ARAÚJO E SÁ & MOREIRA, 2007: 32)

Abordagem	Categorias	Sub-categorias
Abordagem mais objectivante	Línguas	Objectos de apropriação Objectos afectivos Objectos de poder Instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas Instrumentos de construção das relações interpessoais/intergrupais

Abordagem menos objectivante	Processos de negociação	Confirmação /corroboração Questionamento / "enduvidamento" Refutação / contradição
	Actividades dialógicas	Concordância (Re)prise Reformulação / reparação (auto ou hetero) Expansão da informação (Pedido de) exemplo (Pedido de) esclarecimento Introdução de <i>nuances</i> / modalização Reflexão metacomunicativa acerca da negociação Discordância Abandono do tópico Manifestação e/ou resolução de problemas
	Papéis discursivos das imagens	Tópico discursivo Desbloqueador de conversa / estimulador interactivo Factor de coesão e colaboração intergrupais Factor de coesão e colaboração intragrupal Sinal de bem-estar comunicativo Sinal de mal-estar comunicativo Propulsor da intercompreensão

Os estudos incidiram sobre as seguintes imagens: das línguas/culturas e seus falantes; das relações entre línguas; da diversidade (intra)linguística e cultural; da comunicação plurilingue e intercultural; da aprendizagem e do sujeito enquanto aprendente.

*Imagens das línguas nos discursos escolares: para uma caracterização (estudos descritivos)*

Os resultados da investigação encontram-se sistematizados no relatório do projecto (ver Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007, *Apêndice*) e discriminados na produção da equipa (mencionada nesse mesmo relatório), onde as mestrandas poderão encontrar estudos com enfoques particulares, em função dos seus interesses específicos. No âmbito desta sessão, apresenta-se apenas uma síntese, através da leitura transversal, de tipo meta-analítico, dos estudos realizados referentes aos diferentes actores e ciclos de ensino observados. De qualquer modo, estes resultados são sempre relacionados com estudos precisos (de modo a evitar a sua

generalização abusiva e a realçar a natureza contextualizada da investigação) e ilustrados com dados concretos, deles retirados.

- *As imagens das línguas são muito marcadas pelas experiências e discursos escolares*

Exemplificando, as cinco línguas vivas presentes no currículo nacional de ensino não superior (português, inglês, francês, espanhol, alemão) representam em grande parte, para a comunidade escolar observada, a diversidade linguística e cultural do mundo actual, sendo também aquelas a que os alunos mais reconhecem existência, instrumentalidade e valor e as únicas de cuja presença se dão conta no seu quotidiano (Araújo e Sá & Schmidt, 2008). O inglês particulariza-se enquanto língua prioritária para a comunicação internacional e, por isso, a mais importante de aprender (*idem*), resultado este transversal quer para os pais quer para os alunos, professores ou funcionários (Schmidt & Araújo e Sá, 2006, num estudo com uma comunidade escolar, do 7.º ao 12.º ano, da região de Aveiro).

Nesta visão escolarizada, as línguas são percebidas enquanto objectos cognitivos e hierarquizadas de acordo com o seu grau de facilidade/dificuldade. As línguas consideradas mais fáceis correspondem às LE estudadas pelos alunos ou oferecidas pela escola e, entre estas, as mais fáceis são aquelas às quais os alunos obtiveram melhores classificações (Simões, 2006: 193). Das LE da escola, destaca-se o alemão como a mais difícil e o inglês como a mais fácil, por vezes mesmo relativamente ao português, uma estereotipia transversal ao discurso escolar (não apenas português, conforme também realçam Müller, 1998; Perrefort, 2001; Tournadre, 1997) e presente na voz de vários dos seus agentes (Schmidt & Araújo e Sá, 2006).

Esta lógica escolar estende-se a outras dimensões das imagens das línguas, tais como a utilidade, importância, prestígio e consciência de contacto e de competência. Neste último aspecto, os alunos confiam sobretudo nas suas competências verbais nas línguas (e tarefas) aprendidas na escola, fechando-se a outras e recusando contactá-las, por se sentirem incompetentes (Araújo e Sá & Melo, 2005), restringindo assim as suas possibilidades enquanto aprendentes de línguas.

- *Estas imagens funcionam como véus opacos face ao mundo de sons e expressões que rodeia os alunos*

Assim, por exemplo, alunos do 9.º ano afirmam contactar apenas, com frequência, com 5 línguas, coincidindo estas com aquelas que estão presentes no currículo escolar português (Simões, 2006: 183).

- *A percepção de “distância” influencia negativamente a imagem das línguas e/ou variedades*

Estes mesmos alunos revelam predisposição para desenvolver imagens negativas e estereotipadas relativamente às línguas percebidas como mais distantes, aquelas que não são contactadas e não estão presentes na escola (consideradas mais feias e difíceis, com menor riqueza cultural, menos importantes, menos úteis e sem valor político) (Simões & Araújo e Sá, 2006: 46). Estende-se este espelho à própria LM, no que diz respeito à sua diversidade, percebida como desprestigiante, numa legitimação exclusiva e excludente da norma culta, já presente em alunos do 1.º CEB (Dias, 2007).

- *As imagens da LM são mais densas*

As imagens da LM destacam-se neste desenho algo minimalista, homogeneizado e estereotipado. São imagens mais complexas e densas, menos consistentes e estáveis, mais diversificadas também, relacionando-se com uma maior proximidade afectiva e identitária e fundamentalmente positivas e prestigiantes (Melo & Araújo e Sá, 2006, com alunos portugueses do ensino superior).

No confronto dos resultados entre as imagens da LM e as das LE, nota-se alguma tensão entre a valorização de aspectos pragmático-instrumentais (ligados essencialmente à imagem do inglês e das línguas da escola) e a valorização de aspectos afectivos (ligados essencialmente à imagem da LM). Esta tensão observa-se, por exemplo, nas justificações que alunos do final do ensino básico apresentam para a LM que gostariam de ter, se voltassem a nascer (Simões, 2006: 194).

- *A cultura linguística da população observada é muito reduzida*

Este imaginário prende-se com uma cultura linguística muito limitada da parte dos sujeitos observados, alunos ou professores (Feytor Pinto, 2001; Simões, 2006; Simões & Araújo e Sá, 2004).

- *As imagens das línguas estendem-se aos seus falantes*

Nesta relação metonímica, verificámos imagens igualmente simplificadas e estereotipadas dos povos (nomeadamente no que diz respeito a competências, traços morais e psicológicos, características sócio-económicas, histórico-culturais e aspecto físico), transversais aos vários contextos e actores analisados, apontando para uma construção colectiva ou para um

produto e processo social (ver Schmidt & Araújo e Sá, 2006, para uma análise desta relação relativamente ao alemão e aos alemães).

▪ *A percepção de “distância” influencia negativamente a imagem dos falantes*

Estas estereotípias metonímicas são tanto mais acentuadas quanto maior é a distância percebida entre a cultura (e a língua) de pertença e a cultura (e a língua)-alvo (Simões, 2006: 47) e observa-se no seio da nossa própria família linguística (ver Melo & Araújo e Sá, 2006, com alunos do ensino superior) e mesmo quanto à diversidade intralinguística na LM (Dias, 2007, com alunos do 1.º CEB).

▪ *As imagens do seu próprio povo são mais densas*

Acompanhando a natureza das imagens da LM, também as auto-imagens são mais diversificadas, revelando algumas tensões identitárias e uma consciência de si repleta de complacência e de orgulho pelo passado (Melo & Araújo e Sá, 2006).

▪ *As imagens tendem a cristalizar-se ao longo dos percursos escolares dos sujeitos*

A comparação das imagens observadas nos diferentes ciclos de ensino analisados não revela dinâmicas significativas, antes faz sobressair a sua estabilidade, rigidez e progressiva tendência para a cristalização.

O quadro seguinte sintetiza estes resultados.

**QUADRO 25. IMAGENS DAS LÍNGUAS EM CONTEXTOS ESCOLARES: SÍNTESE DOS RESULTADOS (ANDRADE, ARAÚJO E SÁ & MOREIRA, 2007: 45)**

<b>Contextos escolares</b>
Língua = objecto curricular escolar, instrumento com valor social e económico
Línguas = objectos que se hierarquizam em função da facilidade, prestígio social ou histórico
Línguas desconhecidas, não contactadas = imagens negativas, objectos sem valor cultural
Valorização afectiva de algumas línguas não presentes no currículo (ex: Italiano)
Valorização das “grandes” línguas, sobretudo do inglês
PLM = imagens mais densas, diversificadas, com maior consciência. Valorização identitária e afectiva
Desvalorização da diversidade intralinguística e valorização da norma culta
Reduzida cultura linguística
Povos = imagens estereotipadas e consistentes, que se acentuam com a distância cultural percebida
Auto-imagens = mais densas, menos consistentes
Cristalização das imagens ao longo dos percursos escolares

### *Dinâmicas das imagens das línguas (síntese dos estudos interventivos)*

Embora este desenho estático e estabilizado do imaginário linguístico mostre tendência para se cristalizar e simplificar ao longo do percurso escolar dos sujeitos, conforme referido, ele é passível de reconfiguração e dinâmica em relação com experiências, percursos e histórias de vida. Esta conclusão, proveniente dos estudos realizados com objectivos interventivos e adoptando uma metodologia de análise interaccional, permite-nos, observando episódios conversacionais concretos onde ocorrem processos de reconfiguração do imaginário linguístico, identificar um conjunto de traços característicos destas dinâmicas e associá-los a determinadas práticas de educação linguística (Cruz, 2005; Martins, Andrade & Bartolomeu, 2003; Melo, 2006; Pereira, Capucho & Araújo e Sá, 2010; Simões, 2006).

Concretizando, verificámos o impacte de intervenções educativas sistemáticas, intencionais e transversais ao currículo, no alargamento dos horizontes e projectos linguísticos dos alunos, na reconfiguração das representações sobre as línguas e culturas e na consciencialização de processos de aprendizagem e de comunicação mobilizados. De igual modo, a presença e valorização na turma/grupo de outras línguas e culturas, bem como o incremento de situações de contacto e tarefas concretas em línguas não trabalhadas na escola (por exemplo, tarefas de compreensão, de análise, de comunicação), parecem impulsionar o desenvolvimento de uma relação afectiva e de proximidade face a estes objectos e seus falantes e ainda de competências e disponibilidades para lidar com eles em novas situações.

Trata-se, em síntese, de acções educativas que concretizam o que pode ser uma abordagem plural das línguas em contextos educativos (ver Bloco 1) e que se estruturam em torno dos seguintes eixos:

- são sistemáticas, continuadas, transversais e curricularmente inseridas;
- promovem a comunicação e o contacto intercultural;
- adoptam uma tripla perspectiva estratégica: cognitiva, accional e intercultural.

Estas dinâmicas parecem poder ter impactos positivos no que diz respeito aos projectos linguísticos e académicos que os sujeitos manifestam, ao grau de predisposição para a comunicação plurilingue e intercultural, ao conceito de si enquanto aprendente e sujeito de comunicação e ainda às estratégias mobilizadas em situações de contacto linguístico (em línguas escolares e não escolares).

### *Factores envolvidos na construção do imaginário linguístico e cultural*

A interpretação dos resultados da investigação, na sua relação com elementos contextuais considerados relevantes (por exemplo, histórias de vida e percursos académicos, experiências linguístico-comunicativas e interculturais, experiências escolares, etc), permitiu identificar um conjunto de factores envolvidos, em mútua regulação, na construção das imagens das línguas e das culturas. Esta mútua regulação é entendida numa perspectiva complexa, holística e sistémica, isto é, estes factores interactuam uns com uns outros e com o imaginário linguístico-cultural dos sujeitos e dos grupos.

Concretizando, a investigação mostra que as imagens das línguas e das culturas se relacionam com:

- as imagens do mundo em geral, dos povos e das suas relações (sócio-históricas);
- as representações de si e dos outros, em termos das suas qualidades, competências e potencialidades;
- as experiências e práticas comunicativas e de educação;
- os percursos possíveis, tanto a nível pessoal, como escolar, que são projectados.

### *Implicações da investigação*

Esta questão, que se enquadra na vertente praxeológica da DL, é abordada pelo confronto das perspectivas das formandas com as propostas da equipa, que são apresentadas e debatidas a partir de Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007, Parte II). Insista-se que este confronto, porque envolve pontos de vista diferenciados lançados sobre a investigação, é mutuamente enriquecedor para os investigadores e para as mestrandas, permitindo ampliar e contextualizar as sugestões avançadas.

Num primeiro momento, explicita-se o processo seguido para construir as propostas de implicações desta investigação. Procurando evitar trajectórias lineares e “descendentes” (Ellis, 2010), que partem dos resultados para as práticas, entendidas como terrenos de aplicação, a equipa do projecto organizou espaços de debate alargado da investigação efectuada com os actores potencialmente nela interessados, tais como profissionais de educação linguística, formadores de professores, associações profissionais, associações de imigrantes, outros investigadores e mesmo “fazedores de opinião” (nomeadamente a imprensa, tendo em conta a natureza socialmente construída do objecto em foco). Este debate é replicado com as mestrandas e gira em torno das mesmas questões então utilizadas:



- Que recomendações/sugestões para o desenvolvimento de imagens positivas das línguas e seus falantes, dirigidas a diferentes contextos de educação linguística, sugere esta investigação?
- Como rentabilizar e divulgar as conclusões do projecto e as suas recomendações/sugestões?
- Que modalidades de articulação com os terrenos de educação/formação linguística poderão revelar-se mais eficazes com este propósito?

Com base na síntese do debate então efectuado (síntese à qual as mestrandas podem ter acesso, para a confrontarem com os seus próprios pontos de vista), elaboraram-se as implicações do projecto, publicadas nos *Cadernos do LALE*, numa série vocacionada para a divulgação da investigação, designadamente junto dos professores, e disponível *on-line* (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007, *Parte II*). Estas implicações organizam-se sob a forma de questões, em torno de três grandes princípios complementares, justificados a partir de dados do projecto e cada um deles ilustrado com uma proposta de acção concreta (ver *ibidem*):

- valorizar o mundo das línguas e das culturas em todos os contextos de vida dos sujeitos;
- privilegiar a capacidade de observar e questionar as línguas, suas funções e estatutos, para intervir nos ecossistemas linguísticos e culturais em que os sujeitos se movem;
- implicar diferentes actores e instituições, através de redes que criem dinâmicas de trabalho conjunto, para construção e divulgação de conhecimento na área das línguas e culturas.

Mais concretamente, o princípio “Valorizar o mundo das línguas e das culturas em todos os contextos de vida dos sujeitos” pode traduzir-se, por exemplo, na planificação de acções educativas que visem alargar a cultura linguística dos sujeitos, onde se abordem questões como: o que é uma língua? Como evolui e se relaciona com outras? Em que medida são as línguas e culturas objecto de discriminação e causa de conflito? Como coexistem as línguas em situações de bi/multilinguismo?

Na concretização do princípio seguinte, são propostos dois modos de trabalho. Um deles, centra-se sobre actividades de observação e de consciencialização do funcionamento, estatuto e papel das línguas na vida dos sujeitos e das comunidades (exemplificando, actividades onde se analisem problemáticas como: porquê aprender línguas? Porquê aprender estas línguas e não outras? Qual a importância de aprender inglês, hoje?). Outra possibilidade avançada relaciona-se com actividades de experimentação e de (re)construção de novas práticas de relacionamento com as línguas, inclusive promovendo o contacto com línguas menos frequentes nos contextos formais.

Finalmente, e tendo em atenção que as representações sobre as línguas e as culturas se formam em interacções complexas em que a escola e a sociedade em geral (com todas as suas instituições) têm um papel a desempenhar, o trabalho educativo com as línguas tem de comprometer outros parceiros (autarquias, associações culturais, sociais e profissionais, bibliotecas, editoras, meios de comunicação social), numa responsabilização colectiva pelo modo como as línguas e as culturas vivem no quotidiano dos sujeitos e influenciam as suas relações sociais.

### **Investigação 2: A cultura linguística das populações escolares**

Esta investigação permite uma focalização ampliada sobre o projecto anterior, sendo igualmente um estudo (de caso) que investe explicitamente numa abordagem metodológica plural, combinando técnicas de análise estatística apoiadas por programas específicos para o tratamento de dados numéricos, com técnicas de tipo etnográfico. Ilustrando um trabalho escolar com as línguas transversal ao currículo, a sua apresentação é feita na primeira pessoa, pela voz da sua autora, Ana Raquel Simões<sup>117</sup>, convidada para a sessão da disciplina.

Reproduz-se, de seguida, o resumo disponibilizado pela autora e que é complementado pela leitura do texto recomendado (Simões & Araújo e Sá, 2006).

O trabalho “A cultura linguística em contexto escolar: um estudo com alunos do 9.º ano” desenvolveu-se em duas grandes fases: (i) diagnóstico/caracterização, a nível regional, da cultura linguística de uma amostra da população estudantil em final de escolaridade obrigatória; e (ii) trabalho de intervenção didáctica junto de uma turma, durante um ano lectivo.

Na primeira fase do projecto, procedeu-se à elaboração de um inquérito por questionário com os seguintes objectivos: a) caracterizar o público através de dados gerais (idade, sexo, escola,...); b) definir o perfil linguístico dos alunos; c) identificar os seus projectos linguísticos; e d) identificar as representações face a línguas e povos (línguas no currículo escolar; prestígio das línguas; proximidade de outras línguas com a língua portuguesa; dificuldade/facilidade de aprendizagem das línguas, representações face a determinadas línguas e povos, etc). Este inquérito por questionário destinava-se a alunos do 9.º ano de escolaridade do distrito de Aveiro, cujo universo perfazia um total de 7712 indivíduos, distribuídos por 77 escolas. Seleccionámos uma amostra que correspondesse a 25% do universo de sujeitos, o que completou um total de 1926 indivíduos num conjunto de 24 escolas. Obtivemos a resposta de 1837 alunos.

---

<sup>117</sup> Actualmente investigadora auxiliar do CIDTFF.

Da análise das respostas destacamos o monolingüismo dos alunos no que respeita ao seu perfil linguístico-comunicativo, aos seus projectos e representações, apesar de se notar uma abertura à aprendizagem linguística, quer no desejo de aprender línguas, quer na valorização desta aprendizagem. Os respondentes valorizam bastante a dimensão instrumental e comunicativa das línguas (nas finalidades de aprendizagem e nas razões para o prestígio das mesmas) e apresentam um reduzido nível de conhecimentos linguístico (famílias linguísticas; variedades da Língua Portuguesa; latim - evolução e contacto com a “língua mãe”), evidenciando ainda horizontes linguísticos condicionados (pela organização e oferta curricular).

Com base nestas conclusões, procedeu-se à concepção, implementação e avaliação de um plano de intervenção didáctica, levado a cabo junto de uma turma do 9.º ano de uma escola da região de Aveiro, durante o ano lectivo 2000/2001, tendo como participantes, para além dos alunos, todo o conselho de turma, com maior incidência junto dos professores de Língua Portuguesa, Inglês e Francês. Os objectivos gerais deste plano de intervenção eram: (i) facilitar a vivência de situações que influenciem positivamente as convicções dos alunos face ao diverso linguístico e cultural e (ii) conceber estratégias e construir materiais com vista ao desenvolvimento da cultura linguística (CL). Entende-se por cultura linguística o “conjunto de atitudes, representações, estereótipos e mitos relativamente às línguas, envolvendo também saberes, quer sobre a LM, quer sobre as outras que já aprendeu ou não, com que já contactou ou não” (Simões, 2006: 145). A CL é pluridimensional, complexa, dinâmica, passível de ser abordada em múltiplos contextos sociais.

Quanto à concretização efectiva do plano, realizou-se, numa primeira fase, a caracterização da turma relativamente ao seu posicionamento face à temática em questão e, numa segunda fase, a implementação de quatro módulos em diferentes disciplinas, intitulados: “Diversidade na Língua Portuguesa e no espaço português”; “Diversidade linguística e cultural no mundo”; “Contacto com diferentes línguas e culturas” e “Ateliers linguísticos em 4 línguas diferentes” (escolhidas pelo alunos, alemão, neerlandês, árabe e chinês). Ao longo de toda a intervenção os alunos, constituídos em grupos, desenvolveram trabalhos de projecto subordinados a temáticas relacionadas com a diversidade linguística e cultural. Realizaram também um portefólio, com os seguintes capítulos: “Contacto com as línguas”; “Descobertas sobre línguas e culturas”; “Diário”; “Registos do trabalho de grupo” e “Material do projecto”.

A análise dos dados, recolhidos segundo diferentes métodos e instrumentos, mostra que o trabalho efectuado permitiu o desenvolvimento da cultura linguística dos alunos, nomeadamente: tornaram-se capazes de identificar e comparar mais línguas, alargaram os seus projectos linguísticos, modificaram (ou perpetuaram, nalguns casos) as suas representações face às línguas e povos e mostraram-se mais conscientes do diverso linguístico que os rodeia e mais disponíveis para com ele lidar.

O quadro que segue sintetiza o desenho do projecto.

<b>Objectivos</b>	<b>Implementação</b>	<b>Público</b>
Conhecer as representações da comunidade educativa portuguesa – alunos do 9.º ano do distrito de Aveiro – face às línguas e ao seu ensino-aprendizagem.	Inquérito por questionário.	Alunos do 9.º ano do distrito de Aveiro.
<p>Conceber, experimentar e avaliar um plano de intervenção didáctica, visando o desenvolvimento da cultura linguística dos alunos.</p> <p>Desenvolver modalidades de avaliação da cultura linguística dos aprendentes.</p>	<p>Plano de intervenção envolvendo diferentes disciplinas (sobretudo de línguas).</p> <p>Estudo de caso (englobando diferentes técnicas de recolha de dados, tais como: inquérito por questionário, observação estruturada, análise de conteúdo de materiais produzidos por alunos, entrevista) tendo em vista a avaliação do plano de intervenção.</p>	Turma do 9.º ano.

No seguimento desta sessão, duas mestrandas propuseram replicar o inquérito utilizado na primeira etapa da investigação de Simões (2006), alargando-o a questões relacionadas com a diversidade intralinguística, na continuidade das conclusões, quanto a este tópico específico, do projecto *Imagens das línguas na comunicação intercultural*, as quais as interpelaram fortemente. O objectivo essencial era identificar possíveis evoluções no imaginário e cultura linguística dos alunos, decorridos 10 anos sobre o estudo de Simões (2006), tendo como ponto de partida a percepção de que a escola portuguesa, na sequência da crescente diversidade da população escolar e da consolidação do espanhol na oferta linguística, é hoje bem mais aberta à variação e mais atenta às línguas que nos rodeiam. Aceite a proposta, este trabalho foi realizado e discutido com a turma no final do semestre, na sessão de apresentação dos portefólios. Incitadas a divulgar os resultados obtidos, foi ainda apresentado em dois eventos científicos internacionais<sup>118</sup> e publicado (Simões, Senos & Araújo e Sá, em publicação; Sousa, Senos, Araújo e Sá & Simões, 2011), conforme se detalhará à frente, no item *Avaliação*.

---

<sup>118</sup> 1) Senos, S., Sousa, S., Araújo e Sá, M. H. & Simões, A. R. (2010). Representações de alunos no final da escolaridade obrigatória acerca da diversidade intralinguística em Portugal. *Congresso Internacional Línguas Pluricêntricas: variação linguística e dimensões sociocognitivas*. Braga, Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 15-17 de Setembro; 2) Senos, S., Sousa, S., Araújo e Sá, M. H. & Simões, A. R. (2010). Representações de alunos no final da escolaridade obrigatória em Portugal acerca da língua espanhola. *Colóquio Internacional Imagologías Ibéricas: imágenes de la identidad y la alteridad en las relaciones luso-españolas*. Cáceres, Universidad de Extremadura, 29 de Novembro a 1 de Dezembro.

## **INVESTIGAÇÃO COLABORATIVA**

Para a sessão dedicada a investigações desenvolvidas em contextos de colaboração entre investigadores e professores são propostos 3 estudos, desenvolvidos em ambientes colaborativos diferenciados, um deles virtual.

Num momento inicial, discutem-se pressupostos e características deste tipo de investigação, já sistematizados na Parte I deste relatório. Pretende-se, em particular, e em relação com o conceito de DL apresentado no Bloco 1, referir a investigação colaborativa sobre as práticas educativas enquanto modalidade muito relevante de construção de conhecimento didáctico inovador e potencialmente transformador dos sujeitos implicados e das suas rotinas pessoais, profissionais e institucionais, pela aproximação de duas comunidades que se podem complementar nas suas problemáticas, motivações, preocupações, saberes e competências específicos.

No final da sessão, propõe-se analisar as potencialidades e constrangimentos da investigação colaborativa (também sistematizadas na Parte I; ver atrás, Síntese descritiva, *Estratégias de formação*). Como forma de preparar essa discussão, solicita-se aos convidados que façam acompanhar as apresentações dos estudos de uma meta-narrativa sobre o processo investigativo experienciado, em particular sobre ganhos e obstáculos percebidos, incidindo especialmente sobre a questão das relações entre professores e investigadores.

O contacto, embora em diferido, através do seus *Cadernos*, com o trabalho do GT-PA da Universidade do Minho é sugerido, na medida em que se trata de um grupo exemplar em termos de sustentabilidade de um projecto de trabalho em colaboração (iniciou as suas actividades em 1997), e aquele que notoriamente mais experiência tem neste campo em DL (sugere-se ainda a consulta das Actas do *Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia*, que teve lugar na Universidade do Minho, em Julho de 2011, e onde elementos deste grupo apresentaram trabalhos).

## **Investigação 1: “Da minha língua vê-se o mar. E das outras?” Representações de alunos face à língua materna e ao inglês língua estrangeira**

Esta investigação foi realizada por uma equipa, que integrei, constituída por 7 participantes, 3 investigadoras/formadoras e 4 professoras do 3.º CEB e do ensino secundário<sup>119</sup>, no âmbito da Oficina de Formação *Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?*, surgida no quadro do já referido projecto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* (ver nota 46). A sua apresentação, antecedida pela leitura do texto Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos e Simões (2010) é feita, na lógica adoptada neste bloco, pelas suas autoras, preferencialmente uma investigadora e uma professora, e apoia-se na exposição na aula de um poster que foi apresentado numa das sessões do mencionado projecto (em Julho de 2009).

### *Contexto de emergência*

Antes de descrever o estudo propriamente dito, importa explicitar o seu contexto de realização, nos seus pressupostos, princípios, características e potencialidades (ver brochura de apresentação do projecto em Andrade, 2008; para uma apresentação comentada nas vozes dos seus actores e observadores, ver <http://www.youtube.com/watch?v=epcf3pgLLc8>).

O Projecto *Línguas e Educação* visa construir conhecimento sobre o processo de constituição e desenvolvimento de redes de colaboração, ou de comunidades, entre professores de diferentes escolas e entre estes e os investigadores. Adoptando uma perspectiva sócio-construtivista, assenta num entendimento de conhecimento como “empresa colectiva” (Pérez Gómez, 1993) e no pressuposto de que a colaboração e o diálogo são processos indispensáveis ao saber-fazer didáctico, à formação, ao desenvolvimento profissional e institucional, à investigação e à qualidade das aprendizagens. As comunidades são entendidas enquanto espaços potenciadores de culturas e práticas de colaboração (Wenger, 1998), formados por sujeitos diferenciados e heterogéneos, que constroem entre si relações de interdependência e de coesão, implicando-se num projecto comum, constituído a partir das suas preocupações e motivações, o qual ganha forma e se concretiza em processos colectivos de tomada de decisões no âmbito dos quais assumem diferentes estatutos e papéis. Neste sentido, *Línguas e Educação* procura compreender

---

<sup>119</sup> Trata-se, respectivamente, de: Ana Raquel Simões, Maria Helena Araújo e Sá e Susana Pinto; Ana Paula Ramos, Helena Aleluia, Margarida Botelho e Susana Senos.

e explorar o “feeling of togetherness” (Vieira, 2002), como forma de “ir mais além na intenção de promover o encontro colaborativo entre investigadores, professores e formadores de professores” (Canha, Santos & Mesquita, 2010: 317), sem perder a consciência da complexidade envolvida neste encontro e da exiguidade do conhecimento actualmente disponível sobre os processos que a ele conduzem e o favorecem no tempo, criando condições para que possam emergir verdadeiras comunidades implicadas em “sonhos e utopias comuns” (Andrade, 2010: 21).

No âmbito do projecto, constituiu-se uma comunidade de trabalho (designada de *Comunidade de Desenvolvimento Profissional - CDP*) através de um programa de formação creditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (FOCO), segundo o modelo de Oficinas de Formação. Adoptando o mote comum “colaborar em práticas de...” e uma estratégia de formação que assentava na investigação-acção, estas Oficinas focalizaram-se em temáticas específicas, entre elas, aquela no seio da qual nasceu este estudo: “educação plurilingue e intercultural”.

#### *Estudo desenvolvido pela CDP “Colaborar em práticas de educação plurilingue e intercultural”*

Apresenta-se de seguida o resumo do estudo levado a cabo por esta CDP, de acordo com o texto acima referido e lido pelas mestrandas.

A motivação central, partilhada por todos os membros da comunidade, era a seguinte: de que forma pode ser desenvolvida uma estratégia curricular transversal às várias disciplinas de línguas no sentido de promover relações de maior proximidade entre os alunos e as línguas da escola, materna e estrangeiras? O projecto desenvolvido sustenta-se na investigação recente em DL, nomeadamente em Portugal (ver Araújo e Sá, 2008), cujos resultados sugerem que as representações das línguas em estudo 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. Apoiar-se ainda na convicção de que estas representações têm uma natureza social e que são também construídas nos discursos escolares, importando que as várias disciplinas de línguas as abordem de uma forma integrada e articulada, na perspectiva curricular apontada por Hawkins (1984).

Assim, e com o intuito de identificar as representações de alunos face à sua Língua Materna (LM) e à primeira língua estrangeira estudada (ILE), bem como a sua evolução ao longo do percurso escolar, como forma de projectar um trabalho didáctico concertado de consciencialização dessas mesmas representações e de aproximação dos alunos às línguas, desenvolveu-se um projecto de intervenção, com características de investigação-acção, que decorreu no ano lectivo de 2008/09, nas disciplinas de Português e de Inglês, com duas turmas (uma do 7.º e outra do 11.º ano) de duas escolas da região de Aveiro. O projecto foi

implementado em duas fases:

Fase 1: análise de textos de autores de língua portuguesa que, pelas suas características “namoradeiras” das línguas, pudessem suscitar reflexões sobre a relação sujeito/língua/cultura e funcionar como motivação e estímulo para a escrita sobre esta questão; as aulas em que decorreu esta análise foram observadas por membros da CDP, que tomaram notas de campo acerca das reflexões dos alunos e as discutiram entre si, tendo em vista a planificação da fase seguinte;

Fase 2: construção, pelos alunos, de textos de apresentação da LM e do ILE, em três momentos: i) texto redigido individualmente, 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?”; ii) distribuição dos textos individuais pelos alunos, para comentário escrito (*critical friend*) e posterior devolução ao seu autor; iii) texto final construído em pequeno grupo (3/4 alunos).

O conjunto destes textos finais (num total de 20: 9 da turma do 7.º ano – 5 em LM e 4 em ILE; e 11 da turma do 11.º ano – 5 em LM e 6 em ILE) foi tratado com as categorias de análise de conteúdo definidas por Pinto (2005). Os resultados permitem concluir que as representações dos alunos acerca do português como LM e do ILE são diferenciadas e que, apesar da predominância de uma representação fortemente escolarizada das duas línguas, que vai ao encontro das conclusões de outros estudos, em Portugal, com este público (Simões, 2006), ao longo do percurso escolar se dá uma aproximação progressiva a ambas (ao contrário do verificado no projecto *Imagens das línguas*, ver Araújo e Sá, 2008). Esta aproximação, que tem como ponto de partida uma percepção inicial fortemente instrumentalizada e pragmática (língua como objecto que serve para comunicar) é fruto de uma consciência crescente das relações, discutidas na fase 1 da intervenção, que a língua estabelece com a história, a cultura e a construção identitária dos indivíduos e dos povos.

Conclui-se que importa que a escola, designadamente as disciplinas de línguas, aborde essas relações, desde o início da escolaridade, cultivando um entendimento mais alargado do objecto “língua”, em estratégias como as que foram ensaiadas nesta intervenção e que os alunos consideraram promotoras de uma reflexão indagadora e estimulante, nomeadamente sobre a LM, levando-os a focalizar-se sobre questões que “não pensariam debater na aula, nem fora dela” (aluno de 11.º ano). Sublinha-se, em particular, a necessidade de promover uma maior consciencialização das funções que as línguas 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.

O desenvolvimento da capacidade dos alunos para observar e reflectir sobre as línguas e para questionar o mundo diverso que elas representam pode ser, neste quadro, uma das finalidades transversais do trabalho escolar na área da educação em línguas.



## **Investigação 2: *Story telling: an open window to multiculturalism*. Uma intervenção com alunos de inglês do ensino secundário**

### *Contexto de emergência*

Esta investigação surgiu no âmbito do projecto ICA/DL<sup>120</sup>, no qual participei na qualidade de investigadora e formadora. Este projecto, que antecede o anterior (*Línguas e Educação*), foi impulsionado pela convicção do autor do estudo de doutoramento que o fez emergir (Manuel Bernardo Canha, ver nota 87) de que “a colaboração entre investigação e prática profissional tem condições para potenciar o desenvolvimento profissional dos parceiros envolvidos e, em última análise, a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem e de formação da responsabilidade desses intervenientes” (Canha & Alarcão, 2008). Estes parceiros foram identificados com base nos seguintes parâmetros (*idem*): i) integração de investigadores experientes em DL; ii) integração de professores de línguas; iii) rentabilização dos espaços formais de formação contínua de professores, entendidos como contextos propícios à efectivação das relações colaborativas; iv) comprometimento das instituições que enquadram estes profissionais, na sequência do conceito de “escola reflexiva” (Alarcão, 2001c).

O grupo de trabalho assim configurado decidiu implementar e avaliar um programa de formação em DL (creditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua), no qual a investigação sobre as práticas surge como estratégia colaborativa. Este programa organizou-se em duas fases: uma primeira<sup>121</sup> (Janeiro a Julho de 2004) em que se concebeu um projecto de investigação/formação em DL (em torno do estudo de modos de desenvolvimento da competência de aprendizagem plurilingue, tal como é entendida nos documentos orientadores da gestão curricular em línguas no nosso país), e uma segunda<sup>122</sup> (entre Janeiro e Novembro de 2005) em que se operacionalizaram, experimentaram e avaliaram modos concretos de intervenção didáctica, nomeadamente este que agora se apresenta, capazes de promover a autonomia do aprendente de línguas.

---

<sup>120</sup> O projecto ICA/DL – *Investigar, Colaborar e Actuar em Didáctica de Línguas* (2004-05), coordenado por Manuel Bernardo Canha e envolvendo o DDTE, o Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo e a Escola Secundária Dr. José Carlos Celestino Gomes, de Ílhavo, consistiu na concepção, implementação e avaliação de um programa de formação contínua de professores centrado na investigação em Didáctica de Línguas.

<sup>121</sup> “Investigação/Formação em Didáctica de Línguas”, na modalidade Curso de Formação.

<sup>122</sup> “Modos de desenvolvimento da competência de aprendizagem: análise e (re)construção da competência plurilingue”, na modalidade Projecto de Formação.

*O estudo “Story telling: an open window to multiculturalism”*

O estudo “Story telling: an open window to multiculturalism” foi desenvolvido por três participantes deste grupo, duas investigadoras e uma professora de Inglês, por iniciativa desta última, e divulgado na 21.ª Conferência da APPI. O texto descritivo que se segue foi construído com base no *powerpoint* aí apresentado e distribuído às mestrandas.

Este estudo partiu da vontade das suas autoras em aprofundarem conhecimento sobre modos concretos de trabalhar a competência plurilingue em contexto escolar, nomeadamente no âmbito da disciplina de Inglês no ensino secundário, associando-a à competência de aprendizagem, sendo estes os dois conceitos didácticos no qual assentou. Pretendia-se, em particular, conceber, implementar e avaliar, com este público, estratégias de experimentação, reflexão e conceptualização que pudessem favorecer a consciência das possibilidades de ultrapassar obstáculos e barreiras linguístico-comunicativos, a partir da identificação de possibilidades de transferência entre línguas.

A intervenção foi desenvolvida em 3 aulas de 90 minutos, no ano lectivo de 2005/2006, numa turma com 24 alunos da região de Aveiro, com as seguintes etapas:

- *Eu e a aprendizagem de línguas*: preenchimento individual do questionário “Am I a good listener?”, seguido de auto-avaliação e discussão em grande grupo;
- *Contactando com línguas desconhecidas*: escuta de videogravações em que locutores de línguas germânicas (sueco e finlandês) contam a mesma pequena história, seguida de compreensão global e de auto-observação, com base na ficha “How well do I listen?”
- *Comparando línguas*: leitura da versão inglesa da história e realização de tarefas de identificação linguística (expressões de tempo, adjectivos, nomes e pronomes); observação das versões escritas finlandesa e sueca e identificação dos mesmos elementos linguísticos, com base em actividades de comparação de elementos de vária ordem que podem constituir passarelas entre as línguas em causa;
- *Avaliação*: reflexão sobre as actividades desenvolvidas e avaliação (oral e escrita) do processo.

A análise de conteúdo dos escritos finais dos alunos revela que eles sentem ter desenvolvido conhecimento sobre si próprios em situação de aprendizagem e contacto com línguas (atitudes, capacidades e limites) (“Conheço melhor as minhas capacidades como pessoa e consegui ver se aquilo que por vezes pensava sobre mim estava correcto ou não”, “se sou capaz de perceber minimamente línguas tão diversas e que nunca tinha ouvido antes, também serei capaz de entender inglês que estudo no momento”) e confiança nas suas possibilidades de compreensão de línguas desconhecidas, às quais podem aceder pela activação dos seus repertórios verbais, pelo esforço e por atitudes de abertura e de persistência (“é possível fazer algo em línguas que nos são desconhecidas”, “capacidade de captação e compreensão (...) de outras LE”). Aprenderam ainda algumas estratégias facilitadoras da compreensão de outras línguas (“ouvir com atenção”, “ter calma”).

As autoras concluem que esta experiência proporcionou reflexão relevante sobre modos de recriar o currículo, nomeadamente na disciplina de Inglês, de uma forma mais plural e de cultivar uma postura de

responsabilidade pelas aprendizagens, confrontando os alunos com as suas atitudes, capacidades, estratégias e competências de tratamento das línguas.

Uma análise mais aprofundada e generalizada à equipa ICA/DL da percepção dos participantes quanto à relação entre as práticas colaborativas levadas a cabo e o desenvolvimento profissional dos seus autores (e ainda dos alunos), em termos de possibilidades e obstáculos, é proposta no texto Canha, Alarcão e Lopes (2009), cuja leitura é recomendada às mestrandas.

### ***Investigação 3 : L’intercompréhension à l’oral entre langues voisines: des problèmes de compréhension aux stratégies d’accès au sens***

Esta investigação foi desenvolvida no âmbito da sessão de formação plurilingue Galapro (Outubro-Dezembro 2010), pelo grupo “L’intercompréhension et l’oral” (para uma descrição desta formação, ver Bloco 4). Este grupo era composto por 7 participantes (2 formadores e 5 formandos), representando 5 línguas românicas (catalão, espanhol, francês, italiano e português).

A decisão de propor, neste bloco, um trabalho como este, prende-se, antes de mais, com as suas circunstâncias de produção: uma situação de colaboração muito particular mas que se prevê cada vez mais frequente, na qual se reúnem, em torno de um mesmo objectivo e pelo recurso a meios de comunicação virtual, profissionais de vários horizontes geográficos, linguísticos e culturais que discutem questões relacionadas com a educação linguística num mundo globalizado em que as línguas estão cada vez mais presentes nos quotidianos dos sujeitos. Por outro lado, tratando-se de uma plataforma de acesso livre em que todas as formações ficam gravadas, as mestrandas podem aceder directamente às interacções entre os autores da investigação, observando os processos (também plurilingues e interculturais) de emergência, planificação, negociação e desenvolvimento do trabalho, dando-se conta das dificuldades com que se confrontaram e da forma como as foram resolvendo. Trata-se de favorecer o contacto com a investigação enquanto “espace argumentatif, dialectique et polyphonique” (Macaire, 2010: 71, a partir de Groulx, 1997), inscrevendo-a na história de um grupo particular e acompanhando as suas dinâmicas (cognitivas, sócio-afectivas, linguístico-comunicativas) de construção do conhecimento, a partir do mote inicial dado por um dos formadores na primeira mensagem do fórum, após a definição da temática (30/10/2010):

*Bonjour à tous*

*Bienvenue au groupe de travail consacré à l'intercompréhension et à l'oral. Il sera coordonné par Sonia Di Vito et moi-même. Bien le bonjour à tous !*

*Notre première tâche (tarea) est de définir nos objectifs et notre mode d'organisation. Mais pour cela il faut que vous essayiez (intenter) de mieux délimiter le sujet qui sera le nôtre. Voulez-vous une réflexion théorique sur l'IC à l'oral, sur la méthodologie à employer en fonction d'un public particulier ? Préférez-vous une analyse des conditions d'une insertion curriculaire de l'IC à l'oral? Souhaitez-vous (désirez-vous) que nous mettions au point des activités de classe pour un public donné? Ou autre chose ?*

*Que chacun d'entre vous fasse connaître ici ses centres d'intérêts plus particuliers, afin que nous puissions rédiger notre **plan de travail** (cf photocopie dans l'espace NOS DOCUMENTS) et que nous décidions Sonia et moi comment coordonner l'ensemble.*

*En route pour l'IC à l'oral...*

*Si tenéis mucha dificultad para entender lo que escribo en francés (pero no lo creo), podré dar alguna información en español o en catalán...*

A estratégia seguida na apresentação deste trabalho diferencia-se, naturalmente, da adoptada anteriormente. As mestrandas são convidadas a realizar uma viagem guiada, também ela virtual, ao espaço de trabalho deste GT na plataforma Galapro (que já conhecem bem, ver Bloco 4), seguindo cronologicamente o seu percurso ao longo da formação. Por razões de gestão do tempo curricular, esta viagem é realizada nas horas de trabalho autónomo.

Transcreve-se, de seguida, para esclarecimento sobre este trabalho, o resumo do texto de divulgação redigido pelos formadores do grupo, a partir do trabalho final realizado (Martin & Di Vito, 2011).

Il nostro Gruppo di Lavoro ha riflettuto sulle difficoltà incontrate e sulle strategie utilizzate quando ci si trova a dover ascoltare e comprendere un messaggio orale in lingua straniera appartenente alla stessa famiglia della propria lingua madre (intercomprensione dell'orale fra lingue romanze).

Il nostro punto di partenza è stato l'analisi e lo studio di alcuni articoli scientifici riguardanti questo tema, in cui vari sottotemi erano affrontati: lo stato della ricerca sull'intercomprensione orale, il concetto di strategie onomasiologiche (haut/bas o top-down) e semasiologiche (bas/haut o bottom-up) ; la pertinenza del concetto di trasparenza per l'orale; la realizzazione di strumenti e materiali didattici per la comprensione di una lingua romanza parente (tra gli altri il cd-rom Galatea di comprensione del francese da parte di parlanti ispanofoni; i moduli della piattaforma Galanet volti alla comprensione dell'orale).

In un secondo momento ciascun membro del Gruppo si è impegnato a sperimentare ciò che era stato analizzato nella prima parte del lavoro, ossia esercitarsi alla comprensione orale di una delle lingue romanze presenti nel progetto Galanet, nella sezione della piattaforma riservata all'autoformazione (nel nostro caso i moduli svolti sono stati quello per la comprensione orale del catalano e del rumeno). Ciascuno ha proposto alla fine di questa attività un quadro delle difficoltà incontrate e delle strategie utilizzate per la comprensione di questi moduli. Per fare ciò è stato realizzato un documento guida da riempire con le proprie riflessioni sull'argomento.

### ***INVESTIGAÇÃO DESENVOLVIDA POR PROFESSORES EM CONTEXTO ACADÉMICO (FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA) OU PROFISSIONAL (FORMAÇÃO CONTÍNUA)***

Na última sessão do bloco apresentam-se investigações da autoria de professores, em contextos académicos ou nos seus próprios contextos profissionais, sob a supervisão de investigadores. Não se tratando embora de investigações totalmente espontâneas ou informais, aquelas que eventualmente, aliás, estão mais próximas de “práticas reflexivas” do que “investigativas” (Narcy-Combes, 2010), as suas circunstâncias de produção diferenciam-nas necessariamente das anteriores, já que, em ambos os casos, se trata de trabalhos cujo objecto é construído a partir da percepção da experiência que possuem os actores do terreno, envolvidos em processos de formação (pós-graduada ou contínua) que procuram estimular uma reflexão crítica sobre essa mesma percepção capaz de provocar a emergência de questões práticas e a vontade de as abordar, pela mediação da investigação (Vieira & Silva, 2011).

#### **Investigação 1: Para uma aprendizagem significativa: a gestão personalizada do currículo ou a gestão do eu-afectivo**

Proporcionar o contacto directo com um percurso profissional singular, o da autora deste estudo<sup>123</sup>, impulsionado por esta investigação inicial que se tornou ponto de partida para novas

---

<sup>123</sup> Trata-se de Maria de Lurdes Gonçalves e da sua dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, defendida em 2002 e orientada por Isabel Alarcão.

investigações (nomeadamente a nível de doutoramento, enquanto professora-bolseira<sup>124</sup>), é a razão central da escolha deste trabalho preciso.

Apresenta-se seguidamente o estudo, com base nos elementos fornecidos pela autora, convidada da sessão, que para tal preencheu a ficha de meta-análise da literatura cinzenta do projecto EMIP/DL, que as mestrandas já conhecem (ver Bloco 2).

A investigação assenta em três conceitos-chave, definidos com os contributos de Alarcão (2000), Arnold (1999), Doll (1993) e Roldão (1999): gestão personalizada do currículo (processo de decisões concertando, por um lado, as necessidades do aluno que incluem variáveis contextuais e pessoais e, por outro lado, os objectivos a atingir e as competências a desenvolver através do processo de ensino-aprendizagem); aprendizagem significativa (que resulta de um processo interactivo entre as variáveis cognitivas, situacionais e afectivas de cada aluno); eu-afectivo (referente à dimensão do aluno que, enformada pela sua matriz pessoal, pelas vivências anteriores e características pessoais, interage com a situação de sala de aula, condicionando ou facilitando uma atitude afectiva, positiva ou negativa, em relação à situação de aprendizagem).

Realizado numa turma de 12.º ano de língua alemã (nível 3) numa escola secundária do centro do país, o estudo, que mobiliza uma metodologia de tipo investigação-acção, persegue os seguintes objectivos: i) identificar procedimentos envolvidos na gestão personalizada do currículo facilitadores duma intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno; ii) compreender como a variável eu-afectivo poderá contribuir para um auto-conhecimento do aluno enquanto aprendiz e enquanto pessoa; iii) analisar aspectos da relação interpessoal professor/aluno e aluno/aluno que surjam como contributos para uma gestão personalizada do currículo.

A análise dos dados, recolhidos através de um questionário aos alunos (no início e no final da intervenção) e de reflexões escritas (orientadas) acerca do trabalho desenvolvido, após algumas tarefas de aprendizagem, permite concluir que a criação de oportunidades reais de participação e decisão activas no processo de ensino-aprendizagem constituiu o eixo gravitacional em torno do qual se identificaram três procedimentos fundamentais na gestão personalizada do currículo que contribuíram para uma intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno: a selecção de conteúdos, a configuração das estratégias e a metodologia de avaliação. Estes três procedimentos envolveram constelações de estratégias e actividades que adquiriram uma dinâmica interna e solicitaram o envolvimento activo, efectivo e afectivo dos alunos para a realização das aprendizagens. Assim, a gestão personalizada do currículo interferiu nos afectos do

---

<sup>124</sup> Nas palavras da autora, escritas na ficha de caracterização do estudo que me enviou antes da sua participação na aula: “Este trabalho levou a autora a querer continuar o trabalho de investigação, e no ano lectivo de 2004-2005, elaborou um projecto de investigação, para o qual obteve equiparação a bolseira e financiamento da FCT, que culminou na sua tese de doutoramento defendida em 2011, *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*”.

aluno porque os chamou a participar e a desempenhar um papel principal. A aprendizagem significativa foi fruto da auto-implicação no processo e da reflexão sobre o mesmo. A prática da reflexão conduziu o aluno ao conhecimento e consciencialização das suas emoções, por conseguinte, a gestão personalizada do currículo é a gestão do eu-afectivo.

Em termos de implicações desta investigação, a autora refere a necessidade de investigar a própria acção e reflectir sobre ela, ajudando os alunos também a reflectir sobre o modo como aprendem e as aprendizagens que fazem. Sublinha ainda a importância de um trabalho entre a universidade e as escolas ao longo de um período dilatado de tempo, de modo a promover a consciencialização de práticas desenvolvidas, articulando a sua pertinência, quer com a realidade do contexto escolar específico, quer com pressupostos teóricos ligados ao campo da gestão curricular. Pedra angular de todo o processo seria, sem dúvida, um investimento no relacionamento intrapessoal e interpessoal entre os professores do grupo de trabalho (através de sugestões variadas, materiais didácticos, sessões reflexivas, discussões de conceitos a nível teórico e outros procedimentos), incentivando-os a compreenderem-se a si próprios enquanto profissionais, a articularem-se no grupo de trabalho e, assim, a desenvolverem e a traçarem o seu próprio caminho, no seio do contexto no qual se inserem.

Após a apresentação do estudo, discutiu-se motivações, condições, possibilidades e constrangimentos da investigação realizada nas escolas, utilizando-se um texto partilhado por esta professora-investigadora no qual apresenta o seu percurso profissional:

“Após a conclusão do percurso de investigação no âmbito do Mestrado, continuei a trabalhar perseguindo o objectivo de, enquanto professora, através da minha acção educativa, proporcionar a construção de aprendizagens significativas aos meus alunos. Para além deste objectivo pessoal, também pretendi envolver os meus colegas na experimentação e construção de práticas inovadoras que tomassem o aluno enquanto centro do processo de ensino. Assim, concebi outro projecto intitulado “Autonomia: a força motriz!”, que foi desenvolvido pelo Departamento de Línguas Germânicas durante o ano lectivo de 2001/2002 (...). Na introdução do referido projecto, pode ler-se,

*‘este projecto pretende rentabilizar algumas experiências inovadoras, mas pontuais (...) tendo como objectivo, por um lado, alargar a experiência a outras turmas, introduzir novas tecnologias e novos instrumentos de ensino e aprendizagem no ensino das Línguas Estrangeiras numa forma sistemática e mais rigorosa e, por outro lado, constituir um grupo de trabalho que assente no trabalho colaborativo e troca de experiências entre colegas do mesmo Departamento Curricular, concorrendo estas duas vertentes para a qualidade tanto das aprendizagens dos alunos, como do exercício da profissão docente’.*

Estas palavras (...) revelam as preocupações que sempre me animaram enquanto investigadora.

Apesar deste projecto ter sido desenvolvido com entusiasmo por todas as colegas que nele trabalharam, e de ter obtido alguns resultados animadores, não teve continuação. Ao seu abandono, seguiu-se uma fase

de auto-questionamento, na tentativa de compreender as razões que nos levaram (a mim, e às minhas colegas), a não continuar a experiência. Cada vez menos satisfeita com as possíveis respostas que ia ensaiando, as tentativas de compreensão das razões pelas quais não conseguimos continuar na persecução das ambições que nos moviam conduziram-me, mantendo um espírito de investigadora, a percorrer um caminho que conduziu ao embrião de um projecto de investigação no âmbito do qual se desenvolveu um projecto de formação, “Trabalhar com o portfólio, desenvolver a competência plurilingue”. Este trabalho de formação com as colegas da escola veio a constituir a base do estudo empírico da investigação levada a cabo no âmbito do projecto de doutoramento. Na altura, registei a seguinte entrada no diário reflexivo que mantive ao longo de todo o percurso:

*‘Quero iniciar um projecto que me desenvolva e que possa ajudar as minhas colegas a progredir, a mudar as suas práticas no sentido de ficarem mais realizadas com o seu trabalho e com maior segurança de que o que estão a fazer está bem’ (Diário reflexivo, 08/11/2004).*

Compreendo, hoje, que foi ao longo do meu trabalho enquanto professora, movida por uma vontade de autoconhecimento e de compreensão da minha prática, que a minha faceta de investigadora se foi construindo. Simultaneamente foi-se consolidando uma faceta de formadora, dado que sempre tentei envolver as colegas na partilha das experiências de ensino. Entendo esta dimensão tripartida da minha actividade profissional enquanto modo de ser e estar na profissão docente, que ao longo do tempo fui construindo de um modo quase que intuitivo, que o meu percurso de investigação me ajudou a consciencializar.”

## **Investigação 2: Intercompreensão e desenvolvimento da competência de aprendizagem**

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da Oficina de Formação “O professor de línguas intercultural: do mundo virtual ao contexto escolar”<sup>125</sup>, a qual incluía, na sua estratégia formativa, o desenvolvimento de projectos colaborativos segundo uma metodologia com características de investigação-acção. Os sete professores que a frequentaram leccionavam várias línguas da escola (materna, segunda e estrangeiras) e todos eles possuíam uma significativa experiência de ensino.

A finalidade da Oficina era desenvolver nos professores saberes, competências e atitudes sustentadores da sua acção profissional no quadro de uma educação em línguas comprometida

---

<sup>125</sup> Esta Oficina, creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, desenrolou-se no primeiro semestre de 2007 e foi frequentada por 7 professores de línguas de duas escolas secundárias com 3.º CEB da região de Aveiro.



com a causa da diversidade linguística e cultural. O percurso de formação articulava-se em torno de 4 eixos (Bastos & Araújo e Sá, 2008):

- agir comunicativo e intercultural (no âmbito de uma sessão de formação plurilingue na plataforma Galanet);
- agir profissional (por meio do desenvolvimento colaborativo de um projecto de investigação-acção);
- reflectir sobre o agir (transversal a toda a formação e impulsionado pela construção de um *e-portfolio* profissional);
- sensibilizar-se a uma didáctica do plurilinguismo e da intercompreensão (conteúdo da formação).

O estudo a discutir nesta sessão foi levada a cabo pelas professoras de Francês e de Inglês de uma mesma turma do 7.º ano de escolaridade e apresenta-se de seguida, com base no *powerpoint* utilizado.

Este estudo partiu da vontade de ensaiar modalidades concertadas de trabalho didáctico tendo em vista o alargamento dos repertórios verbais totais dos alunos, numa óptica de educação para o plurilinguismo. Inspiradas no conceito de Intercompreensão, as professoras propuseram-se, concretamente, analisar de que forma práticas pedagógicas orientadas para a IC, entendidas como aquelas que estimulam o aprendente a “mobilizar saberes, experiências e informações e utilizar determinadas estratégias e habilidades para recolher a informação de que necessita para produzir algo que deseja, neste caso, comunicar e participar na interacção intercultural” (*powerpoint* de apresentação do projecto), podem estimular o desenvolvimento das competências transversais de aprendizagem dos alunos. Neste enquadramento, planificaram um projecto em 3 etapas:

- realização de biografias linguísticas e sua discussão na turma;
- actividades de identificação de línguas e compreensão de textos escritos diversificados, a partir de línguas já conhecidas, seguidas de actividades reflexivas sobre os processos mobilizados para a sua realização;
- inquérito de balanço final da intervenção.

Os resultados obtidos apontam para biografias linguísticas muito circunscritas às experiências e percursos escolares, com os alunos a manifestarem consciência de contacto e de competência apenas nas línguas da escola, consideradas as mais fáceis (porque mais familiares e presentes nos seus quotidianos), e a esforçarem-se mais na realização das tarefas nestas línguas, alegando que não “aprenderam as outras”, logo, que elas lhes são inacessíveis, e revelando atitudes iniciais face às línguas e às suas competências que

inibem a activação dos seus repertórios verbais. É assim que línguas próximas como o italiano e o catalão são consideradas muito difíceis, porque “muito diferentes”, “raramente ouvidas/lidas”, “esquisitas e estranhas”, resistindo os alunos às actividades propostas.

Apesar desta percepção, quase metade da turma consegue realizar correctamente a maior parte dos exercícios (cuja elaboração se baseou nos dados das biografias), um resultado que, embora limitado a uma parte da turma, indicia alguma capacidade de mobilização de competências de linguagem (nomeadamente identificação de grafias e de transparências), das quais os alunos aparentemente não têm consciência, e abre espaço para um trabalho de alargamento dessas mesmas competências. Como obstáculos a esta mobilização, surge a resistência a algumas línguas e a dificuldade em inferir sentido com base em dados contextuais ou em activar estratégias globais de leitura, privilegiando os alunos a tradução linear de palavras isoladas, sem depois tentar inferir um sentido global a partir da sua associação. De igual modo, não são bem sucedidos nos exercícios de equivalência lexical entre línguas menos familiares, revelando pouca capacidade e vontade em observar essas línguas, a partir de outras, aparentadas, que já conhecem, para identificar semelhanças entre elas. Também não conseguem localizar ideias em textos de línguas desconhecidas, mas tipologicamente muito marcados e cuja estrutura lhes é familiar, a partir da posição que elas ocupam nesses textos.

Em termos de balanço final, os alunos consideraram que as actividades estimularam razoavelmente a mobilização de conhecimentos já adquiridos sobre línguas para compreender outras, que desconstruíram algumas percepções erradas sobre semelhanças entre línguas e que sentem mais facilidade na compreensão de mensagens orais do que escritas. O resultado mais revelador é o facto de afirmarem que se sentem mais auto-confiantes no contacto com textos e falantes de línguas nunca aprendidas e mais motivados para a aprendizagem das línguas, parecendo que esta intervenção, apesar de circunscrita no tempo, lhes permitiu compreender que as línguas, umas mais do que outras, são objectos que têm fronteiras entre si (Moore, 2006) e que lhes são acessíveis, desde que nelas invistam aquilo que já sabem e de que são capazes. O papel da escola, em particular dos professores de línguas, no desenvolvimento de atitudes, hábitos, conhecimentos e competências que permitam esse investimento, designadamente de competências de aprendizagem das línguas, é fundamental. Este projecto parece assim sugerir que a implementação sistemática, nas aulas de línguas, de actividades deste tipo pode contribuir para o desenvolvimento de competências de aprendizagem.

O Bloco 3 conclui-se com um debate final com os convidados da sessão sobre as relações entre a investigação em didáctica realizada e as práticas pedagógicas, retomando-se de seguida o diálogo em torno dos projectos de dissertação em gestação das mestrandas, conforme estratégia apresentada na síntese descritiva (ver acima).

## **Bloco 4. A construção do saber didáctico em contexto plurilingue (co)-reflexivo-experiencial**

### **Fundamentação**

A Intercompreensão é actualmente um dos conceitos mais dinâmicos em DL. Intimamente relacionado com abordagens holísticas de ensino/aprendizagem das línguas ou com uma perspectiva de Didáctica plural (Candelier *et al.*, 2007) e com potencialidades de reconfiguração epistemológica do campo (Alarcão *et al.*, 2009b; Chardenet, 2010), a noção, não obstante a sua real polissemia nos discursos e práticas dos didactas (entre outros, ver Jamet & Spita, 2010; Melo & Santos, 2007; Santos, 2010) ou talvez devido a ela, tem vindo a ser considerada como um “meta-conceito” (Melo & Santos, 2007) cuja compreensão exige a observação local e global das relações que os sujeitos estabelecem, através das línguas e nas línguas, uns com os outros e com as sociedades (Chardenet, 2010; Jamet & Spita, 2010). Coloca-se assim numa perspectiva ética, e mesmo política, a abordagem das actividades sociais que tomam a língua como objecto, entre elas, neste contexto, as actividades de ensino/aprendizagem de línguas (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2010). Neste quadro, a IC é um conceito nuclear numa DL capaz de conceber propostas educativas abrangentes e holísticas, orientadas para o diálogo como espaço de reconstrução individual, social e política e abertas ao desenvolvimento dos repertórios plurais dos indivíduos, tal como perspectivado nesta disciplina e desenvolvido em particular no Bloco 1.

Em termos da formação, a IC tem vindo a mostrar potencialidades de transformação epistemológica e ontológica no processo de desenvolvimento que é *tornar-se professor*, implicando uma abordagem da formação orientada para a descoberta de si, dos outros e de novas possibilidades de fazer aprender línguas num sentido humanista e social (Pinho & Andrade, 2008).

Transpondo para a DDCLE, acredito que uma formação *em e para* a Intercompreensão pode constituir uma excelente oportunidade para, na abordagem formativa desta disciplina, discutir e experimentar concretamente as questões que actualmente se levantam à DL no âmbito das sociedades plurais em que habitamos (ver Bloco 1), sem perder de vista uma perspectiva ideológica que se constitua em matriz do pensamento educacional destas professoras. O alcance desta formação, que se articula com a proposta na disciplina de *Pluralidade Linguística e Educação* e lhe dá continuidade, pode ser potenciado se ela for levada a cabo em situações que

aliem co-acção e co-reflexão plurilingue e intercultural, onde interagem e trabalham em conjunto professores e formadores de diferentes proveniências geográficas, linguísticas, culturais e profissionais, na medida em que a esta perspectiva ideológica ou “desterritorializada” (ver atrás, com Paraskeva, 2007a) se associa uma outra, vincadamente contextualizada, decorrente da exposição e negociação dos pontos de vista diferenciados construídos nas histórias de vida dos sujeitos que se formam. Criar situações que conjuguem ambas estas perspectivas, conforme tem vindo a ser referido, é uma das intenções do programa de DDCL.

O facto de podermos dispor, actualmente, da formação internacional Galapro (ver nota 1), construída na sequência de um projecto europeu que coordenei entre 2008 e 2010, formação esta que assenta em pressupostos análogos aos desta disciplina, cria as condições ideais para propor às mestrandas a frequência de uma sessão<sup>126</sup>. De notar que o facto desta decorrer idealmente em modalidade de *blended-learning* a torna particularmente adaptada a uma curricularização nos termos do Processo de Bolonha, já que se supõe um tempo considerável de trabalho autónomo repartido ao longo do semestre e articulado com o trabalho presencial regular<sup>127</sup>.

Acresce que todas as sessões Galapro já concluídas (2 experimentais, no âmbito dos lotes de trabalho do projecto, e outra já de carácter público) foram avaliadas segundo modalidades diversificadas<sup>128</sup> e que os resultados dessa avaliação permitem identificar potencialidades muito significativas para o projecto de formação da DDCL, para além de várias fragilidades e

---

<sup>126</sup> Refira-se que a formação Galapro está creditada com 1.8 créditos pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e que as mestrandas podem beneficiar destes créditos.

<sup>127</sup> Relembro a informação dada na *Introdução* relativamente ao facto desta experiência curricular ter decorrido, no ano lectivo que aqui serve de referência (2009/2010) e por razões que se prendem fundamentalmente com o calendário de execução do projecto, na disciplina de *Pluralidade Linguística e Educação*, sob a responsabilidade directa de Ana Isabel Andrade, que fez a avaliação curricular dos alunos.

<sup>128</sup> A avaliação da sessão Galapro tem vindo a ser realizada segundo várias modalidades, de forma a obter dados provenientes de múltiplas fontes, recolhidos segundo métodos diferenciados, de acordo com objectivos de avaliação distintos, designadamente:

- questionário *online* enviado a todos os participantes no final da formação, recobrando várias componentes e dimensões, incluindo respostas fechadas e abertas, cujos resultados sustentam um relatório da sessão tornado público, via fórum e correio electrónico, a todos os participantes (ver Loureiro & Depover 2010);

- investigação empírica, com base nos dados verbais gravados na plataforma (interacções, perfis, traços das conexões, cadernos de reflexão, planos de trabalho dos GT e respectivos produtos, etc.) (ex.: Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2010; Hidalgo Downing, Castro & Ramiro, 2010);

- investigação narrativa, feita pelos formandos e/ou formadores, a partir de relatos da experiência vivida (ex.: Alas Martins, 2010; Gueidão, 2010);

constrangimentos cuja desocultação facilita aqui a definição de uma estratégia de inserção curricular de melhor qualidade.

Especificando, os resultados obtidos através de um questionário *on-line* passado no final das sessões a todos os participantes<sup>129</sup> apontam para um índice de satisfação global generalizado e bastante elevado, associado em particular à estrutura, clareza, adaptação e flexibilidade do cenário, bem como às características colaborativas plurilingues e interculturais da sessão, que estimulam o confronto de olhares e a contextualização dos pontos de vista (ver relatórios de avaliação das sessões e Loureiro & Depover 2010). A investigação levada a cabo sobre as vozes dos formandos e formadores, por seu turno, mostra que a formação, na qual todos se implicam colaborativamente (Déprez, 2010) em “conversações reflexivas” que denotam a natureza social do saber construído e evidenciam a interação como a “coluna vertebral” da formação (Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2010, Hidalgo Downing, Castro & Ramiro, 2010), potencia o desenvolvimento profissional, estimulando a (re)construção dos repertórios conceptuais e metodológicos dos professores (Andrade & Pinho, 2010a).

Os estudos de avaliação apontam, igualmente, para direcções insuficientemente exploradas, nomeadamente a necessidade de articular e equilibrar melhor quer os diferentes espaços de construção do saber em línguas (a sessão a distância, as sessões presenciais e os contextos de actuação dos formandos; os espaços de acção, os de reflexão e os de auto-formação da plataforma...) (Andrade & Pinho 2010a; Loureiro & Depover, 2010), quer a dimensão reflexiva e conceptual da formação com as suas dimensões accional e projectiva (Carrasco Perea & Le Besnerais, 2010; Déprez, 2010). Identificam também algumas práticas de supervisão a rever no âmbito do modelo adoptado, nomeadamente alguns estilos mais directivos, normativos ou de “zelo comunicacional excessivo”, traduzidos na tendência de alguns formadores para ocuparem excessivamente os espaços de palavra e formação dos formandos, dando uma direcção à sessão que não é negociada e negligenciando os projectos pessoais dos sujeitos (Alas Martins, 2010; Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2010; Martin Kostomaroff, 2010)<sup>130</sup>. Finalmente, chamam a atenção para a necessidade de reforçar a coesão social dos grupos de trabalho,

---

- avaliação externa, solicitada quer a laboratórios de avaliação educativa (LAQE do CIDTFF), quer a sujeitos individuais, nomeadamente outros investigadores em intercompreensão (ex.: Meissner, 2010) ou responsáveis por políticas linguísticas (ex.: Chardenet, 2010).

<sup>129</sup> Sobre o procedimento seguido para a elaboração deste questionário, bem como o referencial de avaliação que o sustenta, os seus objectivos e estrutura, ver Loureiro e Depover (2010).

<sup>130</sup> Esta mesma observação é recorrente nas respostas dos formandos aos questionários *on-line*.

constituídos por sujeitos muito diferenciados, como forma de potenciar o espírito colaborativo da plataforma (Déprez, 2010).

## **Síntese Descritiva**

### **Competências**

- Perspectivar a educação em línguas de uma forma articulada, plural e integrada, aprofundando a compreensão das dimensões sociais e humanas subjacentes ao ensino/aprendizagem das línguas.
- Conceber, implementar e avaliar actividades de educação linguística orientadas para a intercompreensão.
- Reflectir sobre os seus repertórios e ideologias profissionais e linguístico-comunicativos e implicar-se de forma responsável e autónoma na sua reconstrução (nomeadamente de novas relações consigo, com os outros, com as línguas e com a educação em línguas).
- Contribuir para a constituição de uma comunidade de prática e de aprendizagem da IC, consolidando um sentimento de pertença a uma comunidade profissional alargada unida em torno de um mesmo projecto educativo.
- Utilizar adequadamente as TIC, com objectivos comunicativos e profissionais.

### **Conteúdos<sup>131</sup>**

1. Contexto epistemológico de emergência do conceito de Intercompreensão:
  - Uma abordagem plural da Didáctica de Línguas
  - A intercompreensão enquanto reconfigurador epistemológico da Didáctica de Línguas
2. Da heterogeneidade conceptual
  - As múltiplas declinações do conceito
  - Constelações conceptuais
  - “Intercompreender-se” sobre intercompreensão: um conceito com carga ideológica e ética e pertinência educativa

---

<sup>131</sup> Os conteúdos precisos a serem tratados neste bloco estão dependentes das escolhas das mestrandas, no âmbito das temáticas de trabalho que seleccionarem, já que o cenário de formação Galapro propõe percursos flexíveis e adaptados. Note-se ainda que, dada a natureza transversal deste bloco, alguns conteúdos são abordados nos blocos precedentes, em especial nos Blocos 1 e 3.

3. Percursos da noção
  - 1.<sup>a</sup> geração: a recepção multilingue entre línguas vizinhas
  - 2.<sup>a</sup> geração: a interação plurilingue entre línguas vizinhas
  - 3.<sup>a</sup> geração: a interação plurilingue entre línguas não vizinhas
  - Síntese: espaços de circulação da Intercompreensão: intra-familiar; inter-familiar; transfamiliar
4. Dispositivos didáticos disponíveis (observação e experimentação)
  - Diferentes públicos
  - Diferentes competências visadas
  - Diferentes suportes
  - Diferentes modalidades de utilização
5. A investigação sobre Intercompreensão: temáticas, procedimentos metodológicos e resultados
6. IC e inserção curricular: condições, possibilidades, constrangimentos e experiências

### **Tempo de formação**

Horas de contacto: 12 TP (Sessões 4, 7 e 11)

Horas de Trabalho Autónomo: 60

A sessão canónica Galapro ocorre ao longo de 12 semanas em 4 fases mais 1 preliminar (ver à frente). Assim, este bloco acompanha transversalmente a disciplina ao longo do semestre, intersectando as sessões presenciais em momento precisos (ver Figura 3) que visam uma mais estreita inserção curricular desta formação, a sua articulação com os outros blocos e a monitorização das actividades em curso (conforme recomendado nos relatórios de avaliação). O quadro que segue esquematiza esta distribuição no tempo da sessão.

QUADRO 26. A SESSÃO GALAPRO NO TEMPO DA FORMAÇÃO

Fases	Distribuição das fases no tempo	Sessões presenciais
Fase preliminar	1 Semana (4-11 Março)	S4 (4 Março) Apresentação da formação e da plataforma: princípios, noção-chave, objectivos, estrutura, espaços, recursos e instrumentos.
Fase 1	2 Semanas (11-25 Março)	-----
Fase 2	3 Semanas (25 Março-22 Abril)	S7 (25 de Março) Preparação da transição para a fase 2: as temáticas e sua relevância profissional. Recursos disponíveis na plataforma para apoiar os trabalhos.
Fase 3	4 Semanas (22 Abril-3 Junho)	S11 (6 de Maio) Monitorização e partilha dos trabalhos dos GT.
Fase 4	2 Semanas (3 Junho-18 Junho)	A apresentação dos trabalhos dos GT nos quais participaram as mestrandas será realizada na sessão final (data a negociar)

## Estratégias de Formação

### Sessões presenciais

#### (S4)

- Levantamento e partilha de noções prévias, a partir do seguinte indutor: “se a IC fosse uma animal/ uma cor, qual seria e porquê?”
- Discussão com base no visionamento prévio do vídeo *Jornada em Intercompreensão*: que tipo de argumentos são utilizados para justificar uma formação de professores de línguas em intercompreensão? Quais as finalidades e potencialidades desta formação? De que forma pode apoiar o projecto de desenvolvimento profissional de cada um e do grupo?
- Apresentação da sessão de formação Galapro: conceito nuclear (IC); pressupostos, princípios, finalidades; cenário de formação (estrutura, actividades, estatutos e papéis dos participantes, espaços, recursos e instrumentos) (em formato *powerpoint*).
- Apresentação da plataforma (visionamento do vídeo de demonstração).
- Apresentação do material de apoio à sessão: *Manual Galapro – sessão de formação*.



**(S7)**

- Balanço da formação em curso (potencialidades, constrangimentos, dificuldades, relação com as expectativas, sugestões; análise da participação individual e do grupo nos diferentes espaços de trabalho e com os vários instrumentos ao dispor; o papel dos formadores).
- Leitura comentada de excertos dos *Dossiers de Formação* em constituição: dinâmica dos perfis; escritos nos *Cadernos de Reflexão (CdR)*.
- Síntese das actividades anteriores: que contributos está a dar a participação na sessão para o projecto de formação individual e do grupo? Como alargar as potencialidades da formação e debelar as suas fragilidades?
- Análise das temáticas e sua fundamentação propostas no final da Fase 1, na sua relação com os projectos de formação individual e do grupo. Escolha (individual) fundamentada da temática a desenvolver nas fases seguintes e, conseqüentemente, do Grupo de Trabalho (GT).
- Exploração do espaço Biblioteca (fichas de descrição de materiais pedagógicos e de publicações em IC e fichas de auto-formação), pela manipulação do instrumento “pesquisa” em função das palavras-chave relativas à temática seleccionada; conseqüente identificação de alguns recursos disponíveis para apoiar o trabalho das fases 2 e 3.

**(S11)**

- Balanço da formação em curso (potencialidades, constrangimentos, dificuldades, relação com as expectativas, sugestões; análise da participação individual e do grupo nos diferentes espaços de trabalho e com os vários instrumentos ao dispor; o funcionamento do GT; articulação GT/Grupo Institucional (GI); o papel dos formadores).
- Apresentação crítica, pelas formandas, das dinâmicas de trabalho dos GT em que estão inscritas: constituição do grupo e perfis dos seus membros; plano de trabalho, nas suas diversas componentes; funcionamento do GT na execução do plano de trabalho; utilização das línguas dos participantes; tarefas e papéis de cada membro (formandos e formadores); participação individual.
- Leitura comentada de excertos dos *Dossiers de Formação* em constituição: dinâmicas dos perfis; escritos nos *CdR*.
- Síntese das actividades anteriores: que contributos está a dar a participação na sessão de formação, designadamente no GT, para o projecto de formação individual e do grupo? Como potenciar a formação?

- Confronto com as concepções iniciais (a partir da discussão na Sessão 4, “se a IC fosse uma animal/ uma cor, qual seria e porquê?”). Alargamento a partir do visionamento do vídeo *Vozes em Intercompreensão* (acesso possível a traduções em inglês de testemunhos).

#### Trabalho Autónomo

- Visionamento orientado do vídeo *Jornada em Intercompreensão*: porquê uma formação em Intercompreensão? (Fase 0).
- Viagem guiada a uma sessão de formação concluída (Fase 0).
- Realização *on-line* das actividades do cenário de formação Galapro, nas suas diferentes fases (para discriminação, ver *La session, pas à pas*, coluna *Tâches et rôles*, no *Manual Galapro – Sessão de Formação*).
- Avaliação da sessão (preenchimento de um questionário *on-line*).

#### **Suportes e materiais**

- Plataforma Galapro ([www.galapro.eu/sessions](http://www.galapro.eu/sessions)), com acesso às sessões concluídas.
- Vídeo *Jornada em Intercompreensão* (<http://www.youtube.com/watch?v=i2jW88i4A6U>).
- Vídeo de demonstração da Plataforma (<http://www.youtube.com/watch?v=nRjAhqbmKBQURL>).
- Vídeo *Vozes em Intercompreensão* (<http://www.youtube.com/watch?v=4D9kBjUC4JM>).
- Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2010). *Manual Galapro – Formação de formadores para a intercompreensão em Línguas Românicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em [http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/06/manual\\_galapro.pdf](http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/06/manual_galapro.pdf).
- Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (Org.) (2010). *Descobrir a intercompreensão: alguns itinerários de autoformação*. Cadernos do LALE, Série Propostas 5. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF. Disponível em <http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=12931>.
- Guião de viagem a uma sessão de formação Galapro concluída (Anexo 4).

#### **Avaliação das aprendizagens**

- Participação no trabalho colaborativo plurilingue da plataforma, nas suas várias fases (em função do contrato de formação), designadamente: elaboração de perfis e CdR; envolvimento nos processos de negociação e desenvolvimento do trabalho e de auto/hetero e co-avaliação (de processos e produtos).

- Qualidade da participação nos diálogos críticos.
- Trabalho final do GT.
- Relatório crítico (a partir do CdR).

### **Bibliografia recomendada**

- Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (Orgs.) (2010). *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/formacao-de-formadores-para-a-intercompreensao-principios-praticas-e-reptos.pdf>.
- Araújo e Sá, M. H., De Carlo, M. & Antoine, M.-N. (Coords.) (2011). *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner*. Cadernos do LALE, Série Propostas 6. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF. Disponível em <http://www.ua.pt/cidtff/lale/ReadObject.aspx?obj=19653>.
- Araújo e Sá, M. H., Hidalgo Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. & Vela Delfa, C. (Orgs.) (2009). *A intercompreensão em línguas românicas*. Aveiro: Galapro. Disponível em <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/a-intercompreensao-em-linguas-romanicas-conceitos-praticas-formacao.pdf>.
- Capucho, F., Martins, A., Degache, C. & Tost, M. (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora. Disponível em [http://www.dialintercom.eu/Coloq\\_Site.swf](http://www.dialintercom.eu/Coloq_Site.swf).
- Carrasco Perea, E. (Coord.) (2010). *Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives. Synergies Europe*, 5.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension – Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe.
- Doyé, P. & Meissner, F.-J. (Org.) (2010). *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*. Tübingen: Narr Verlag.
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- Ferrão Tavares, C. & Ollivier, C. (Eds.) (2010). *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições. REDINTER-Intercompreensão*, 1.
- Meissner, F.-J., Capucho, F., Degache, C., Martins, A., Spita, D. & Tost, M. (Eds.) (2011). *Intercomprehension. Learning, teaching, research*. Tübingen: Narr Verlag.

### **Uma visão de detalhe**

*A intercompreensão: do conceito-nuclear da formação*<sup>132</sup>

A formação Galapro, da responsabilidade do grupo *Gala* ([www.e-gala.eu](http://www.e-gala.eu)), um grupo europeu que trabalha em conjunto desde a década de 90 (ver Araújo e Sá, Degache & Spita, 2010, para um rápido panorama do seu percurso), gira em torno do conceito de intercompreensão (IC),

---

<sup>132</sup> O conceito de IC é retomado na Lição que acompanha este relatório e que é proposta ser leccionada na Sessão 12.

tomado quer enquanto conteúdo (formação *para* a IC) quer enquanto prática (formação *pela* IC). Explicitando, a formação assenta numa óptica de “dupla focalização plurilingue” que busca a homologia entre processos e conteúdos de formação, colocando os sujeitos em situações comunicativas análogas àquelas que são observadas e discutidas didacticamente nas situações de formação.

Construído a partir do reconhecimento de uma prática verbal comum e quotidiana, a que recorrem naturalmente os sujeitos em situações de contacto de línguas (Capucho, 2008), o conceito de IC é hoje “l’une des idées les plus remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de l’éducation plurilingue” (Doyé, 2005: 5). Com efeito, apesar de ser relativamente recente em DL (os primeiros estudos específicos datam do início dos anos 90), o conceito tem feito um percurso seguro no campo, no âmbito de um quadro conceptual organizado em torno do plurilinguismo e pluriculturalismo (Zarate, Lévy & Kramsh, 2008; ver Bloco 1), na medida em que, realçando o valor pessoal, social, cultural, político e identitário das línguas, concorre para posicionar o seu ensino/aprendizagem em favor das finalidades da educação (coesão social, cidadania, diálogo intercultural). Nesta medida, a IC é vista como um conceito didáctico que poderia, na escola, contribuir para “ouvrir tous les espaces de rencontre (...) entre individus et collectivités de toutes tailles, entre personnes et cultures de tous les niveaux de socialisation” (Tyvaert, 2008: 275). Esta perspectiva lata, aquela que está subjacente à nossa proposta de formação, permite compreender a IC como um “meta-conceito” (Melo & Santos, 2007) que as mestrandas podem explorar individualmente em função das suas motivações e projectos.

Neste enquadramento ético-ideológico, focalizado neste mestrado na disciplina do 1.º semestre *Pluralidade Linguística e Educação*, é possível identificar múltiplos timbres, construídos em polifonia ao longo do tempo e em função das pertenças epistemológicas de cada autor e grupo (para uma rápida percepção desta polifonia, ver os depoimentos no vídeo *Vozes em intercompreensão* ou, numa perspectiva meta-analítica das definições dos autores, artigos em Ferrão Tavares & Ollivier, 2010). No caso da formação que agora nos ocupa, Galapro, a noção de IC é declinada, no âmbito do percurso específico de investigação-formação-intervenção do grupo que a concebeu, segundo uma perspectiva accional e dialógica, plurilingue e intercultural, a qual representa, na perspectiva de Tost Planet (*Introduction* a Araújo e Sá, Hidalgo Downing, Melo-Pfeifer, Séré & Vela Delfa, 2009: 28), uma “mutação” a partir do seu centro de gravidade e um avanço significativo no campo da IC (onde se trabalha sobretudo numa perspectiva de recepção em línguas próximas e de consciencialização meta-linguística). Esta perspectiva abarca a interacção plurilingue e o co-agir dos interlocutores, empenhados em projectos comunicativos conjuntos nos quais todos e cada um encontram espaços de palavra próprios

onde as suas línguas se vêm presentificadas e assumem o estatuto de línguas de comunicação. Por outras palavras, inscrevendo-se no percurso específico da “Galasaga” (Araújo e Sá, Degache & Spita, 2010), Galapro explora uma posição heurística ligada a uma aceção interaccionista da IC que valoriza e promove “l’effort des interlocuteurs dans un cadre dialogique où le grand enjeu devient la construction d’un territoire de parole partagé” (*idem*: 26). É nesta medida que, para Degache, a IC seria “une forme de communication plurilingue où chacun s’efforce de comprendre la langue de l’autre et s’emploie à se faire comprendre” (2009: 85).

Conforme referido acima, a IC trilha actualmente um percurso seguro em DL e ocupa um espaço privilegiado no que toca à investigação e produção de materiais destinados à formação linguístico-comunicativa e intercultural de diversos públicos escolares. É também um dos conceitos didácticos de onde mais amplamente se constrói o discurso que poderíamos reclamar da “dimensão política” da DL (ver Bloco 2). Já do ponto de vista da formação dos formadores, têm sido escassos os trabalhos centrados sobre a IC como objectivo, prática, instrumento ou conteúdo de formação<sup>133</sup>. Correlativamente, a investigação sobre esta formação é também muito escassa<sup>134</sup>, num desequilíbrio entre dimensões da DL que inibe o desenvolvimento do conceito (ver Blocos 1 e 2). Em Portugal, de acordo com os resultados do projecto EMIP/DL, os professores de línguas conhecem e sentem-se atraídos pelo conceito de IC mas afirmam necessitar de formação específica para o gerir em situação educativa (ver Bloco 2). É neste contexto que podem ser exploradas as concepções iniciais solicitadas, sob a forma de metáfora, às mestrandas (ver síntese descritiva do bloco), nomeadamente nas suas relações com este resultado do projecto EMIP/DL.

---

<sup>133</sup> Para informação actualizada sobre as formações que têm vindo a ser levadas a cabo num panorama internacional, ver *site* da REDINTER, [www.redinter.eu](http://www.redinter.eu). De notar que a Universidade de Aveiro (Ana Isabel Andrade) coordenou o primeiro projecto europeu com esta finalidade (*ILTE - Intercomprehension in Language Teacher Education*), entre 1998-2001.

<sup>134</sup> De realçar, especificamente sobre este domínio e na UA, a tese de doutoramento de Ana Sofia Pinho (2008) ou o livro coordenado por Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2010a), para além dos n.º 1, 5 e 6 da Série Propostas dos *Cadernos do LALE*.

### *O projecto Galapro*<sup>135</sup>

Foi da vontade de contribuir para a criação de contextos favorecedores do desenvolvimento profissional no que diz respeito à IC que surgiu o projecto Galapro (ver nota 1), no âmbito do qual foi realizada uma plataforma de formação disponível publicamente desde Setembro de 2010 ([www.galapro.eu/sessions](http://www.galapro.eu/sessions)). Procura-se, com esta plataforma, desenvolver uma rede de formação especializada em redor da IC em línguas românicas (catalão, espanhol, francês, italiano, português e romeno<sup>136</sup>), através de formação híbrida (no caso da situação destas alunas) ou a distância (no caso de sujeitos não integrados em situações formais). O desafio essencial é dotar os formandos (professores em formação inicial, avançada e contínua e formadores<sup>137</sup>) de competências teóricas, metodológicas e práticas (nomeadamente de uso das TIC), que lhes permitirão uma intervenção consciente e reflectida sobre os seus diversos cenários educativos, numa perspectiva de desenvolvimento da IC.

Em termos da abordagem da formação, Galapro visa proporcionar cenários pedagógicos<sup>138</sup> de natureza colaborativa, reflexiva, plurilingue e intercultural, centrados em tarefas e numa perspectiva de trabalho de projecto, capazes de responder às expectativas e necessidades (em termos de competências profissionais e de perfis linguísticos e comunicativos) de públicos-alvo diversificados (a nível linguístico, cultural, dos sectores profissionais em que actuam ou ainda de experiência em IC e de literacia em TIC). Nesta perspectiva, a formação não tem uma estrutura ou conteúdo pré-determinados, que imponham que todos os formandos realizem as mesmas tarefas ao mesmo tempo: ao invés, os percursos (e os conteúdos, recursos, produtos) vão sendo, desde o início, definidos pelas escolhas, decisões e negociações dos sujeitos e dos seus grupos de trabalho, em função de projectos de desenvolvimento profissional que o cenário pretende ajudar a descobrir, reconstruir e projectar nos espaços profissionais. Nas palavras de Chavagne (2010), um dos responsáveis pela formação: “Plus qu’une plate-forme abritant des

---

<sup>135</sup> Para esta apresentação do projecto e do cenário de formação Galapro utilizei textos anteriores que (co)elaborei/coordenei, enquanto responsável pelo projecto, tendo em vista a divulgação desta formação, nomeadamente: Araújo e Sá (2010b; 2011); Araújo e Sá, Hidalgo Downing, Melo-Pfeifer, Séré e Vela Delfa (2009) (Prefácio); Araújo e Sá e Chavagne (2010).

<sup>136</sup> Os conceitos e realizações desenvolvidos podem, logicamente, ser transferidos para outras famílias de línguas.

<sup>137</sup> Para uma diferenciação destes dois níveis de público, no âmbito da sessão, ver Carrasco Perea e Le Besnerais (2010).

<sup>138</sup> Na linha de Déprez (2010), que refere Dejean e Mangenot (2006), entende-se por cenário pedagógico « la réunion d’une tâche (ou agencement d’activités d’apprentissage appuyé sur des ressources et prévoyant une production) et d’un scénario de communication, prévoyant une chronologie des échanges et utilisant des outils appropriés pour favoriser des interactions (étudiants/tuteurs ou entre pairs) » (p. 262).

formations, la plate-forme Galapro doit (...) être vue davantage comme un synergiciel, soit une plate-forme destinée à travailler ensemble (...) puisqu'il y a véritablement rencontre et invention collective pour faire œuvre commune dans une direction choisie ensemble et répondant à un besoin identifié" (p. 84). Aposta-se, por conseguinte, na criação de "comunidades profissionais plurilingues" e concede-se um papel central à interação e ao co-agir enquanto contexto de co-construção do saber e de desenvolvimento profissional, numa abordagem assumidamente sócio-construtivista.

### *Objectivos da formação*

Conforme referido, Galapro investe na formação colaborativa de profissionais envolvidos na educação linguística, de forma a que estes possam integrar, nos seus repertórios pedagógico-didáticos e a partir do conceito didático de IC, princípios teóricos e competências metodológicas de uma educação para o plurilinguismo. A intenção é fomentar, através do co-agir na plataforma, mas também em articulação, no caso desta disciplina, com sessões presenciais, uma reflexão crítica, colectiva e enformada pela experiência, confronto e experimentação, a propósito da IC. Essa reflexão é de índole conceptual, praxiológica e formativa: a prática interaccional da IC pelos profissionais, que comunicam uns com os outros nas suas diferentes línguas ou entre elas, gerando uma atmosfera plurilingue e intercultural de trabalho, conjuga-se com a reflexão acerca da natureza dos processos que lhe subjazem e com a perspetivação da sua contextualização didáctica nos seus espaços de intervenção profissional (ver acima perspectiva de "dupla focalização plurilingue").

Assim, são objectivos nucleares da formação Galapro:

- desenvolver competências profissionais de educação linguística orientadas para a concepção, implementação e avaliação de actividades de IC, através da participação em práticas comunicativas plurilingues e interculturais, de forma a divulgar e consolidar uma cultura educativa da IC;
- constituir uma comunidade de prática e de aprendizagem da IC, consolidando um sentimento de pertença a uma comunidade profissional alargada, assente na convicção de que os formadores linguísticos são actores, a nível *glocal*, da diversidade linguística e cultural;
- desenvolver competências transversais no domínio das TIC, com objectivos comunicativos e profissionais, o que supõe, por um lado, a capacidade de agir com e através desses meios

e, por outro, o desenvolvimento de uma consciência crítica a propósito da sua utilização em contextos educativos e de investigação.

### *Eixos estruturantes da formação*

Tendo em conta que a plataforma Galapro visa a formação de profissionais *para e através* da intercompreensão, acredita-se que essa formação só fará sentido e será re-interpretada e re-configurada em práticas reais se os sujeitos forem capazes de lhe atribuírem um sentido pessoal, significativo e transformador (de si e das suas acções). Para tal, as sessões de formação ancoram-se, por um lado, nos repertórios já constituídos dos participantes e que se procura observar e desocultar, ao nível das suas ideologias, práticas, problemáticas, convicções e motivações profissionais, e, por outro, visam a ampliação desses repertórios através da implicação responsável de todos e de cada um nas discussões e tarefas, às quais importa dar um amplo sentido de projecção profissional (Alas Martins, 2010).

Neste quadro, foi construído um percurso de formação articulado em torno de 5 eixos transversais: conhecimento profissional, plurilinguismo, diversificação, flexibilidade e difusão. Estes eixos, explicitados aqui tal como são apresentados nos documentos estruturantes do projecto, disponibilizados às mestrandas, são coerentes com os eixos de formação da disciplina de DDCL, partilhando uma mesma perspectiva de formação que torna possível a inserção de Galapro neste contexto curricular.

O *conhecimento profissional* pretende desenvolver-se através da realização de actividades metacognitivas e metaprocessuais, de entre as quais se evidencia a constituição progressiva de um dossier de formação (ver à frente, *Instrumentos*). Este dossier visa estimular o auto- e hetero-conhecimento profissional, em torno de temas como a biografia linguística, o perfil linguístico, comunicativo e metodológico e a identificação progressiva de necessidades, expectativas e ganhos da formação. Para além desta actividade de cariz mais individual mas partilhada com o grupo de formandos, nas sessões presenciais, e com os outros grupos em linha, se o desejarem, as actividades colaborativas previstas promovem igualmente a interpelação dos repertórios profissionais, de forma a que o (auto)conhecimento profissional desenvolvido resultará simultaneamente das actividades de auto- e hetero-reflexão e das actividades co-accionais (sobre uma análise do fórum como “conversação reflexiva”, reunindo características de interactividade e reflexividade, ver Hidalgo Downing, Castro & Ramiro, 2010; Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2010, analisam a forma como os formadores contribuem para esta “conversação reflexiva”).



O eixo do *plurilinguismo* concretiza-se sobretudo através da participação nas actividades interaccionais em curso na plataforma (em *chats*, correio electrónico, fóruns de discussão, escrita colaborativa plurilingue), mobilizadoras das línguas românicas dos formandos (maternas, segundas, estrangeiras,...) e das suas capacidades efectivas para participar na interacção plurilingue. Esta experimentação do plurilinguismo é acompanhada de actividades de observação, já que os sujeitos são levados a procurar e a analisar práticas plurilingues fora do contexto da plataforma, enriquecendo o vivido com a reflexão sobre as vivências.

Em relação ao eixo *diversificação*, os formandos são induzidos a contactar com o “estado da arte” da didáctica da intercompreensão, de modo a dotarem-se de meios de planificação de actividades diversificadas de IC e de avaliação fundamentada dos seus resultados e processos em ambientes educativos caracterizados pela heterogeneidade, numa perspectiva de didáctica contextualizada (abordada no Bloco 2).

A operacionalização do eixo *flexibilidade* relaciona-se com a diversidade de objectivos e de contextos educativos, sócio-culturais, geo-políticos e linguísticos dos sujeitos em formação. Neste sentido, Galapro consubstancia-se num gestor de cenário de formação capaz de viver em auto-organização (um *synergiciel*, conforme categoriza Chavagne, 2010, acima citado) que permite a realização de percursos de formação significativos e adaptados aos diferentes públicos e contextos, cabendo aos participantes, em negociação uns com os outros, encontrar os seus parceiros e com eles co-construir conteúdos, etapas e produtos, embora seja proposto um percurso canónico de base.

Tendo em conta que é intenção assumida de Galapro criar e expandir uma comunidade de profissionais capazes de actuar de forma consciente e activa em favor da causa do plurilinguismo, a concretização do princípio da *difusão*, relacionado com a multiplicação e transferência de práticas de intercompreensão, torna-se possível através da edição *on-line* dos produtos de cada sessão de formação (artigos escritos pelos formandos, fichas pedagógicas, relatos de experiências, ...). Assim, a difusão da formação alia-se à valorização dos percursos de formação, através da publicitação dos resultados e da sua disseminação junto de um público mais alargado<sup>139</sup>.

---

<sup>139</sup> É neste âmbito que surgiu a publicação “*L’intercompréhension: la vivre, la comprendre, l’enseigner*” (Araújo e Sá, De Carlo & Antoine, 2011), que congrega os trabalhos realizados na sessão de 2010.

Estes cinco eixos estruturadores da formação pretendem conduzir os sujeitos a implicarem-se, autónoma e activamente, num percurso de formação que articula co-reflexão e co-acção, a partir da descoberta e da negociação, apoiadas pelos formadores, de um projecto próprio de formação (ver Alas Martins, 2010, que reflecte sobre a forma como a explicitação deste projecto se encontra na raiz da proposta de formação e condiciona as suas possibilidades de sucesso). Apresenta-se, de seguida, esse percurso (para uma informação bastante mais detalhada, incluindo aspectos técnicos ligados à própria estrutura da plataforma, é distribuído às mestrandas o *Manual Galapro*, disponível em [http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/06/manual\\_galapro.pdf](http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/06/manual_galapro.pdf)).

### *Estrutura da formação*

O cenário pedagógico, traduzindo os eixos orientadores acima expostos, visa responder aos objectivos anteriormente mencionados.

Neste sentido, foi construído um percurso de formação canónico organizado em 5 fases e previsto para uma duração de entre 6 (percurso intensivo) a 12 semanas (percurso curricularizado, aquele que se propõe no âmbito da DDCE), que se descreve no quadro seguinte (para a descrição mais pormenorizada que é facultada aos formandos, ver Manual Galapro, *La session pas à pas*).

**QUADRO 27. GALAPRO – PERCURSO DE FORMAÇÃO**

<b>Fases e breve descrição</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Actividades principais</b>	<b>Produtos</b>
Fase preliminar: preparação da sessão.	Descoberta: - do projecto (princípios, objectivos); - do cenário; - da plataforma; - dos participantes.	Inscrição na formação (num grupo vinculado a uma instituição ou num grupo a distância).  Descoberta de Galapro (princípios, conceitos, objectivos, instrumentos, plataforma) e identificação de necessidades e problemáticas de formação.  Preenchimento de perfis (individuais e de grupo) e primeiro contacto com os perfis dos outros grupos.	Perfil profissional.  Perfil linguístico.  Uma entrada no CdR.

Fase 1. As nossas questões e dilemas: constituição de Grupos de Trabalho (GT).	Constituição de GT plurilingues em torno das problemáticas e necessidades identificadas.	Discussão acerca das problemáticas e necessidades formativas identificadas.  Formação de grupos de trabalho (GT) plurilingues, integrando formandos das várias instituições, em torno das temáticas discutidas.	Constituição de Grupos de Trabalho (GT).  Definição de uma problemática.  Uma entrada no CdR.
Fase 2. Informar-se para se formar: definição de um plano de trabalho.	Definição de um plano de trabalho.	Definição precisa, por cada GT, da problemática a tratar e do produto final a realizar.  Elaboração de um plano de trabalho incluindo aspectos conceptuais, metodológicos, organizacionais e de avaliação.	Plano de trabalho.  Uma entrada no CdR.
Fase 3. Em formação: realização do plano de trabalho.	Realização do plano de trabalho.	Concretização do plano de trabalho com vista à realização do produto final.	Produto final.  Uma entrada no CdR.
Fase 4. Avaliação e balanço: avaliação e balanço do funcionamento e dos produtos dos GT e da formação.	Validação e publicação dos produtos dos GT.  Avaliação do funcionamento dos grupos e da formação (enquanto processo e produto).	Validação e publicação dos produtos dos diferentes GT.  Auto, hetero e co-avaliação das dinâmicas de funcionamento e dos produtos de cada GT.  Balanço das actividades.	Publicação dos produtos do trabalho dos GT.  Uma entrada no CdR.  Instrumentos de avaliação preenchidos.

### *Os participantes, seus estatutos e papéis*

Conforme o quadro anterior deixa antever, a formação prevê a presença de participantes com vários estatutos e papéis. Para além do *coordenador da sessão*<sup>140</sup>, de *observadores*<sup>141</sup> e de *convidados*<sup>142</sup>, cabe aqui uma menção especial aos formadores e aos formandos.

A equipa de *formadores*, maioritariamente constituída por membros do projecto que conceberam o cenário, responsáveis pelos seus próprios Grupos Institucionais (GI) e pela

<sup>140</sup> Este estatuto tem vindo a ser desempenhado por mim própria e por Jean-Pierre Chavagne, cabendo-me especificamente a coordenação dos formadores e a gestão pedagógica do cenário.

<sup>141</sup> Sujeitos diferenciados, com palavra-passe e acesso a toda a sessão, mas sem possibilidade de intervir.

<sup>142</sup> Internautas que podem entrar nalguns espaços da plataforma apenas para ler.

curricularização da sessão, mas também pelos Grupos de Trabalho (GT) que se constituem a partir da Fase 2, tem vindo a ser alargada a outros sujeitos que se formaram em sessões anteriores e que se propuseram criar os seus próprios grupos<sup>143</sup>. Compete-lhes, em situação de *team-teaching* (Nunan, 1992) e em articulação com o coordenador da sessão e com os outros formadores, (co-)animar o GI e o GT da sua responsabilidade<sup>144</sup> em função das suas especificidades e características, procurando, etapa a etapa, que a sessão corresponda aos seus projectos de formação e motivando-os quotidianamente no trabalho colaborativo plurilingue proposto pelo cenário. Tal envolve, neste contexto flexível, colaborativo, plurilingue e tecnologicamente suportado, uma actividade de supervisão particularmente complexa e exigente (como realçam Hidalgo Downing, Castro e Ramiro, 2010, quando analisam os papéis desempenhados pelos formadores), já que compreende múltiplas dimensões (cognitiva e metacognitiva, afectiva e social, linguístico-comunicativa, metodológica, avaliativa, organizacional e tecnológica) e supõe a capacidade de co-agir em ambientes pouco estruturados, abertos, dinâmicos e plurilingues, onde a formação acontece em função das dinâmicas co-criadas, mas também da forma como os formadores são capazes de construir, em conjunto uns com os outros, espaços interaccionais potencialmente capazes de induzir o desenvolvimento profissional (para uma análise dos comportamentos interaccionais dos formadores neste sentido, ver Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2010). Martin Kostomaroff (2010) mostra que duas particularidades do cenário pedagógico reforçam a complexidade e exigência do desempenho destes papéis: a presença em simultâneo em dois espaços de formação diferenciados (o GI e o GT); a situação de *team-teaching*, designadamente com formadores de outros países e línguas (no GT), com os quais é necessário concertar modalidades e estilos de supervisão, conhecimentos, perspectivas quanto à formação e interesses profissionais. O autor refere-se, neste quadro, a um novo papel (co-formador), que Hidalgo Downing, Castro e Ramiro (2010) analisam nos fóruns, concluindo que:

*“los formadores desempeñan un papel de organización global del trabajo y de las tareas, que realizan de forma colectiva, en una experiencia única de enseñanza colectiva (team teaching) en la que un número elevado de formadores actúa en los mismos tiempos e con los mismos objetivos, dirigiéndose tanto al gran grupo como a los pequeños grupos”* (p. 157).

---

<sup>143</sup> É o caso, entre outros, de Selma Alas Martins, formanda da sessão experimental Galapro que decorreu entre Abril-Maio de 2009 e formadora das duas sessões seguintes, enquanto co-responsável pelo GI de Lyon e posteriormente pelo GI de Natal (Brasil).

<sup>144</sup> Frequentemente, um GI e um GT têm mais do que um formador, numa aposta na *co-formação* que parece que tem vindo a dar frutos positivos (Martin Kostomaroff, 2010).

No intuito de apoiar o formador, foi construído um *Guia do formador* (integrado no *Manual Galapro*), onde se enquadra o perfil subjacente a esta proposta e se explicita, passo a passo, os papéis e tarefas a desempenhar.

De igual modo, o *Manual Galapro* dispõe de uma secção destinada ao *formando*, onde são discriminados os papéis e tarefas que lhe competem ao longo da sessão, em função dos objectivos, características e instrumentos disponíveis em cada fase (ver Hidalgo Downing, Castro & Ramiro, 2010, que analisam o desempenho destes papéis). Esta secção do manual merece particular atenção durante as aulas deste bloco, articulada com a análise efectiva da participação dos formandos proposta pelo “Guião de viagem à plataforma”, na medida em que a implicação das mestrandas neste cenário pedagógico (e, por conseguinte, o sucesso da formação) depende da clara compreensão da abordagem formativa proposta. Importa, em particular, clarificar a relação entre a abordagem formativa subjacente à sessão e os papéis e tarefas dos formandos, designadamente no que diz respeito à postura activa face à formação e às responsabilidades que lhe cabem (ver Alas Martins, 2010, para uma discriminação destas responsabilidades a partir da análise do cenário), o que implica participar nos vários espaços de interacção, propor temas de discussão (abrindo e fechando fóruns), negociar planos de desenvolvimento, dar direcção aos trabalhos a elaborar e envolver-se na realização do seu *Dossier de Formação* e em processos de auto e hetero-avaliação dinâmica.

Importa ainda realçar, junto das mestrandas, que, neste cenário pedagógico, as funções do formador e do formando se repartem e se misturam, ocupando uns o lugar de outros, numa flexibilidade e fluidez de papéis que leva Martin Kostomaroff (2010) a propor ainda outra função para o formador, a de “co-participante”. Corroborando esta observação com a análise dos papéis desempenhados nas intervenções dos fóruns, Hidalgo Downing, Castro e Ramiro (2010) verificam que

*“Es frecuente que las funciones se compartan : es decir, no son exclusivas de formadores y formandos, sino que existe una intercambialidad de roles continua y fluida, de modo que los formandos pueden realizar casi todas las funciones de los formadores, y de hecho lo hacen (...) En los foros de Galapro, se desarrolla un patrón interactivo colaborativo, más que jerárquico: se crea una dinámica de trabajo en grupo, tanto entre los formadores como entre los formandos”* (pp. 156-7).

### *Instrumentos de formação*

Aliada às tarefas colaborativas, Galapro propõe uma abordagem reflexiva da formação, criando situações em que os formandos se observam a si próprio e aos outros, indagando ideologias e crenças, narrando experiências, questionando opções, procurando situações de confronto e negociação, numa busca de novas propostas de educação linguística que passa pela consciencialização do eu profissional e das histórias em que esse eu se vai construindo. Assim, os instrumentos de formação propostos são sustentados por um entendimento de que a formação é tanto mais conseguida quanto mais potenciadora da capacidade reflexiva do sujeito, sobre si, sobre o conhecimento já construído, sobre as práticas reais de comunicação em que se envolve, sobre a relação com a acção que pode desenvolver na sua missão de educador (Korthagen, 2009).

Com esta finalidade, e na sequência de experiências anteriores de alguns membros da equipa com públicos diversificados<sup>145</sup>, foram concebidos, em estreita articulação com o cenário, instrumentos de formação, cuja utilização é da responsabilidade individual de cada sujeito, mas que cabe ao formador valorizar na relação possível com o desenvolvimento profissional (para uma apresentação fundamentada, ver De Carlo, 2010). Adoptando uma lógica de portefólio reflexivo e tendo como grande finalidade promover uma “avaliação autêntica ou dinâmica” (Hidalgo Downing, 2009, a partir de Kohonen, 1992), estes instrumentos, genericamente designados de “Dossier de formação”, são compostos por duas categorias distintas (“O meu Perfil” e “O Meu Caderno de Reflexões” - CdR), cujas características se sistematizam no quadro seguinte.

**QUADRO 28. GALAPRO – DOSSIER DE FORMAÇÃO**

	<b>O Meu Perfil</b>	<b>O Meu Caderno de Reflexões</b>
<b>Objectivos de formação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reflectir sobre a sua identidade pessoal e profissional e sobre as circunstâncias e situações de construção dessa identidade.</li><li>- Reflectir sobre a noção de intercompreensão, nas suas dimensões ética e pedagógica.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reflectir sobre os desafios subjacentes a uma didáctica da intercompreensão e do plurilinguismo.</li><li>- Tomar consciência de ideologias pedagógicas e linguísticas.</li><li>- Definir projectos pessoais de desenvolvimento profissional.</li><li>- Reflectir sobre as competências adquiridas graças à participação na sessão <i>Galapro</i> e sobre modos possíveis de as investir nas práticas profissionais.</li></ul>

<sup>145</sup> Em particular: Bastos e Araújo e Sá (2008) com professores em formação contínua; Hidalgo Downing (2009) com alunos universitários de Linguística; Carrasco Perea e Pishva (2009) com estudantes de línguas especialistas de outras disciplinas.

<b>Formato</b>	- Questionário / formulário (integrado na plataforma).	Editor de texto livre, do tipo Wiki, estruturado com pistas de reflexão, de acordo com a estrutura do cenário (integrado na plataforma <sup>146</sup> ).
<b>Componentes</b>	O perfil compreende: i) <i>Perfil linguístico</i> (biografias linguística, comunicativa e intercultural dos participantes); ii) <i>Perfil de formação</i> (formação realizada, situação profissional, experiências profissionais, experiência de ensino/formação em intercompreensão e em TIC).	O CdR compreende: i) <i>As minhas reflexões</i> – 6 reflexões, em momentos precisos do cenário, induzidas por pistas organizadas em torno de 3 descritores: <i>as minhas expectativas, os meus objetivos e o meu balanço</i> ; reflexões livres; ii) <i>As minhas considerações sobre as Fichas de Auto-formação</i> (dependentes do percurso de formação de cada formando e dos recursos mobilizados).

Para ilustrar as pistas fornecidas para a secção guiada de “As minhas reflexões” do CdR, reproduzem-se as que estão relacionadas com a fase 4, “Avaliação e balanço”<sup>147</sup>.

<p><b>L’accomplissement de mes objectifs</b> définis préalablement (phase 0): lesquels ont été accomplis et ceux qui ne l’ont pas été et pourquoi.</p> <p>Les <b>acquis</b> de cette expérience pour <b>mon développement professionnel</b> (savoirs / attitudes / aptitudes développés ou en développement).</p> <p><b>Mon ressenti</b> par rapport à l’expérience de formation, comment je l’ai vécue (motivation/démotivation par rapport au travail en groupe, au développement de la problématique, à l’interaction avec les autres groupes, ...) et du point de vue fonctionnel (des éventuels aspects à améliorer).</p> <p><b>Mon appréciation</b> du déroulement de la phase du point de vue organisationnel et du point de vue fonctionnel (des éventuels aspects à améliorer).</p> <p><b>Mes projets pour l’avenir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des éventuels aspects à approfondir pour <b>mon développement professionnel</b>.</li> <li>- des éventuels apports de cette formation pour <b>mon action professionnelle</b>.</li> </ul>
---

Tendo em conta o papel central concedido à interacção enquanto contexto de desenvolvimento profissional, no âmbito da abordagem sócio-construtivista de Galapro, é sugerido aos formandos que, para além de discutirem o seu CdR com os formadores (nas sessões presenciais mas também em linha), o partilhem igualmente com os restantes formandos (do seu ou de outros GI e/ou do seu GT), ampliando assim, com outros olhares, as leituras possíveis que este

<sup>146</sup> A integração deste instrumento na plataforma realizou-se apenas na sessão iniciada em Outubro de 2011. Assim, nas sessões anteriores, o CdR foi escrito e partilhado num documento *word*.

<sup>147</sup> Tendo em conta os princípios da formação, a plataforma Galapro, nos seus espaços e instrumentos, é plurilingue, pelo que não traduzimos aqui estas “pistas”, tal como não o fazemos com os formandos.

instrumento deixa antever (ver Pishva, 2010, para uma análise do uso deste instrumento nas sessões já concluídas).

Para concretizar modos de utilização possível destes instrumentos, o Guião de visita à Plataforma propõe a observação de alguns dossiers de formação realizados em sessões anteriores.

#### *Recursos: o espaço biblioteca*

A plataforma tem integrado um espaço biblioteca, dotado de uma função “pesquisa”, que é apresentado, analisado e explorado nas sessões deste bloco, em diferentes momentos (inicial, na visita guiada à plataforma e no início da fase 2, para apoiar a selecção dos recursos mais adequados ao trabalho em construção).

A utilização deste espaço, particularmente importante ao longo das fases 2 e 3, quando os grupos se encontram a realizar os seus trabalhos, é flexível e de acesso livre, estimulando-se os formandos a frequentarem-no no âmbito de processos de auto-supervisão que não dispensam, noutros espaços e tempos, a partilha e o confronto com outros olhares e perspectivas (dos formadores, dos membros dos GI e dos GT e de toda a comunidade Galapro, nos fóruns gerais; de notar que, nos CdR, há momentos previstos de análise crítica do uso destes recursos).

A biblioteca está organizada em 2 sectores, que se apresentam de seguida.

#### Fichas de Auto-formação (FdA)<sup>148</sup>

As FdA, disponíveis ao longo de toda a sessão, propõem um breve percurso de auto-formação (cada uma está concebida para uma duração média de 2-3 horas) através de sugestões de actividades a realizar em autonomia ou em grupo e sempre em articulação com os projectos pessoais dos formandos.

Estas fichas estão organizadas em blocos que podem ser percorridos de forma autónoma e sem qualquer progressão prévia, em função das características dos sujeitos e dos seus contextos de actuação e/ou de formação. No entanto, a concepção dos blocos assenta na ideia de que a formação ocorre “no percurso biográfico do sujeito, no questionamento dos seus conhecimentos prévios em função de produções inovadoras de conhecimento que não dispensam a visita

---

<sup>148</sup> Para a apresentação deste espaço da biblioteca, sirvo-me, para além do *Manual Galapro*, da publicação organizada com o mesmo fim por Andrade e Pinho (2010b), coordenadoras da equipa que o concebeu.



crítico-reflexiva do trabalho já realizado e a projecção da transformação dos contextos de acção” (Andrade & Pinho, 2010b: 9). Assim, os quatro blocos propõem uma aproximação sucessiva e espiralada aos contextos de prática. São eles:

- *Bloco A – A tomada de consciência da intercompreensão*: de natureza reflexiva, os objectivos deste bloco são levar o formando a: reflectir sobre biografia(s) linguístico-comunicativa(s) e profissional(ais); reflectir sobre identidades linguísticas e culturais em construção; analisar repertórios verbais e didácticos; reflectir sobre as (suas) estratégias em situações de comunicação plurilingue e intercultural; e analisar representações, imagens e atitudes face às línguas e à comunicação.
- *Bloco B – À descoberta do mundo da intercompreensão*: este bloco, essencialmente informativo, propõe um percurso de clarificação conceptual e metodológica do conceito nuclear da formação, de modo a fazer descobrir as potencialidades da IC numa didáctica do plurilinguismo.
- *Bloco C – Observação de práticas de intercompreensão*: as fichas deste bloco solicitam uma reflexão sobre pressupostos e práticas didácticos de uma educação plurilingue que mobilize a IC, visando a conceptualização de estratégias didácticas possíveis de utilizar para o desenvolvimento de competências de linguagem e de aprendizagem verbal.
- *Bloco D – A intervenção profissional*: neste bloco, de natureza accional, pretende-se formar para aprender a planificar e a colocar em acção programas que integrem a IC nos contextos educativos. Os objectivos são: planificar, executar e avaliar propostas didácticas centradas sobre a IC, quer para a sala de aula, quer para a escola no seu todo, quer ainda para outros contextos educativos e/ou de formação.

Os quatro blocos, pensados como universos abertos que podem ser modificados, continuados e enriquecidos a qualquer momento em função das situações de formação em que forem utilizados, são compostos por um número de variável de Fda, as quais contêm, para além de um título, de indicação dos objectivos, palavras-chave (utilizadas na função “pesquisa”) e tempo de realização previsto, um conjunto de actividades e materiais a consultar, propondo ainda pistas de reflexão e sugestões de aprofundamento (para exemplificar, ver compilação material das Fda em Andrade & Pinho, 2010b).

#### Materiais pedagógicos e publicações

Nesta secção da Biblioteca encontra-se uma lista de fichas caracterizadoras de materiais pedagógicos disponíveis, orientados por uma perspectiva didáctica da intercompreensão, bem

como de publicações existentes decorrentes de investigação sobre este conceito (com enfoque no grupo *Gala*).

Estas fichas, que podem ser recuperadas através da função “pesquisa”, estão organizadas em vários campos, consoante a sua especificidade, tais como: autores; título; ano de publicação; língua (de publicação); tipo de publicação; url; conceitos-chave; público-alvo; objecto de estudo; finalidades do estudo; quadro teórico; metodologia; línguas-alvo; resumo.

#### *As sessões já concluídas*

Foram já realizadas 2 sessões Galapro<sup>149</sup>, com as características a seguir indicadas.

**QUADRO 29. CARACTERÍSTICAS DAS SESSÕES GALAPRO JÁ CONCLUÍDAS**

	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 2</b>
<b>Duração</b>	Novembro 2009 – Janeiro 2010	Outubro 2010 – Janeiro 2011
<b>N.º formandos inicialmente inscritos</b>	104	135
<b>N.º formandos activos<sup>150</sup></b>	77	69
<b>Países de proveniência dos formandos</b>	Alemanha, Argentina, Bélgica, Brasil, Espanha, França, Itália, México, Portugal, Roménia e Suíça	Alemanha, Argentina, Brasil, Espanha, França, Honduras, Itália, México, Portugal, Perú, Roménia, e Suíça
<b>N.º de formadores</b>	19	21
<b>Grupos Institucionais</b>  *entre parênteses, n.º de formandos inscritos	8 GI tout a distance (19) GI Madrid (7) GI Barcelona (4) GI Aveiro (16) GI Grenoble (17) GI Lyon (16) GI Cassino (8) Gi Iași. (17)	9 GI tout a distance (28) GI Madrid (35) GI Barcelona (13) GI Aveiro (5) GI Natal (10) GI Grenoble (8) GI Lyon-Toulouse (2) GI Cassino (14) Gi Iași (20)

<sup>149</sup> Para além de uma sessão experimental, mas já com o público-alvo, cujo intuito foi testar e avaliar o cenário de formação e alguns dos recursos, entre 22 de Abril e 22 de Maio de 2009. Nesta sessão, a infografia da plataforma não estava ainda disponível, nem muitas das suas funcionalidades técnicas. Em Outubro de 2011 iniciou-se a mais recente sessão.

<sup>150</sup> “Formandos activos” são aqueles que realizam a sessão até ao final. Refira-se que os relatórios de avaliação das sessões já concluídas mostram que um número significativo de formandos inscritos abandona a formação logo no início ou nem sequer a começa. Estes formandos pertencem maioritariamente ao *GI a distância*, o que nos parece de algum modo expectável, por razões que se prendem com a dificuldade em manter motivados e implicados grupos de formandos geograficamente dispersos, que não se conhecem entre si, que funcionam exclusivamente a distância e que não mantêm qualquer vínculo institucional com Galapro. A modalidade de inscrição *on-line* (gratuita e pública) explica também este abandono, já que alguns sujeitos podem inscrever-se apenas por impulso e curiosidade, sem maiores motivações, sem estarem plenamente conscientes do que implica a formação ou sem avaliarem devidamente as suas reais condições para a efectuarem. De qualquer forma, importa compreender melhor esta situação, estando previsto um contacto com este fim com os formandos que, em próximas sessões, abandonem a sessão, após a terem efectivamente iniciado.

<p><b>Grupos de Trabalho</b></p> <p>*entre parênteses, n.º de formandos inscritos</p>	<p>8</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités d'intercompréhension pour la classe de LE (15)</li> <li>- Análise de interacções plurilingues (10)</li> <li>- Aprendizagem ao longo da vida, educação de adultos e IC (8)</li> <li>- IC e identidade: em que línguas as emoções, os sentimentos? (12)</li> <li>- IC e educação para a diversidade linguística e cultural (12)</li> <li>- Intercompreensão em LR e o inglês: que relação? (15)</li> <li>- Practicas de IC y conocimientos sobre las lenguas (11)</li> <li>- Sequências didáticas de introdução à intercompreensão (15)</li> </ul>	<p>8</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intercompréhension et insertion curriculaire (9)</li> <li>- Intercomprensione, interculturalità e educazione alla pace (11)</li> <li>- L'IC dans la formation tout au long de la vie (9)</li> <li>- A intercompreensão em espaços multilingues (10)</li> <li>- L'intercompréhension et l'oral (7)</li> <li>- Immagini e rappresentazioni dell'IC nello spazio sociale (10)</li> <li>- A intercompreensão e as expressões idiomáticas (7)</li> <li>- Intercompreensão e aprendizagem de línguas na escola primária (6)</li> </ul>
---	--	--

Os alunos do GI Aveiro<sup>151</sup> frequentaram os seguintes GT, tendo realizado o produto de trabalho que se descreve brevemente.

### *Sessão 1*

- *Activités d'intercompréhension pour la classe de LE (2)*: actividades implementadas e avaliadas para aulas de LE (ensino primário, secundário e superior);
- *Aprendizagem ao longo da vida, educação de adultos e IC (1)*: análise dos perfis de aprendentes adultos dos membros do GT e das suas motivações para a formação em IC;
- *IC e identidade: em que línguas as emoções, os sentimentos? (1)*: fichas pedagógicas de exploração de textos biográficos (experiências de viagem e de encontros) redigidos em várias línguas;
- *IC e educação para a diversidade linguística e cultural (5)*: actividades para aulas de LE com base na exploração de entrevistas a sujeitos de diferentes línguas sobre o Natal;
- *Intercompreensão em LR e o inglês: que relação? (3)*: artigo de síntese sobre possibilidades didáticas de recurso ao inglês como língua ponte, com base na análise das suas relações com outras línguas;
- *Sequências didáticas de introdução à intercompreensão (4)*: propostas de actividades de descoberta (compreensão escrita e oral) de línguas aparentadas, com enfoque na consciencialização das estratégias mobilizadas.

---

<sup>151</sup> Refira-se que os GI Aveiro não são constituídos apenas por alunos desta disciplina.

## Sessão 2

- *Intercomprensione, interculturalità e educazione alla pace* (1): actividades de formação para a paz (ensino primário e secundário e formação inicial e contínua de professores);
- *L'IC dans la formation tout au long de la vie* (1): matriz de biografia linguística para públicos adultos (implementada em vários contextos e avaliada) e actividades de IC para este público, tendo por base as suas biografias linguísticas;
- *A intercompreensão e as expressões idiomáticas* (1): dicionário interlinguístico de expressões idiomáticas referentes ao corpo humano e sua exploração didáctica;
- *Intercompreensão e aprendizagem de línguas na escola primária* (2): relatório de investigação-acção com base na experimentação do recurso didáctico “Itinerários Românicos”.

Estando este relatório elaborado por referência ao ano lectivo 2009/2010, cabe aqui uma breve referência em particular à sessão 1, aquela que foi frequentada pelas mestrandas da disciplina de DDCL.

As cinco alunas em causa frequentaram os seguintes GT:

- Margarida, Patrícia e Sandra: *IC e educação para a diversidade linguística e cultural*;
- Susana: *Intercompreensão em LR e o inglês*;
- Sara: *IC e identidade: em que línguas as emoções, os sentimentos?*

Todas elas preencheram os seus perfis (linguísticos e profissionais), elaboraram os CdR de acordo com as pistas fornecidas e também com entradas livres, participaram activamente nos fóruns dos GI, dos GT e gerais e nos *chats* agendados, e foram autoras dos trabalhos finais.

A título ilustrativo, apresenta-se de seguida excertos de um perfil linguístico e de um perfil profissional publicado na plataforma por estas mestrandas.

FIGURA 8. EXCERTO DE PERFIL LINGUÍSTICO DE UMA MESTRANDA DO GI AVEIRO (SESSÃO 1)

GalaPRO

Mon profil | Mes documents | Mon courriel | Mon cahier de réflexion

Profil général | **Profil langagier** | Profil professionnel

Mes langues

1. Dans la liste ci-dessous vous pouvez préciser pour chaque langue les compétences, les événements concernés...par exemple :

- en famille : « je comprends mon grand-père quand il parle en italien »
- dans la société : « je peux interagir en catalan avec les vendeurs, les employés des bureaux pour demander des renseignements ...

**En famille**

Em casa dos meus pais todos falávamos três línguas estrangeiras: espanhol, francês e inglês. Sempre houve uma aprendizagem das línguas estrangeiras em contexto formal e um contacto com nativos, de um ou outro país, uma vez por ano, por ocasião das férias escolares. Quando eu era bebé os meus pais deslocaram-se até França, lugar onde todos vivemos uns meses. Nessa época, o meu pai estava a frequentar um curso de Pós-graduação, na Sorbonne, em Paris. Não me recordo dessa experiência, era demasiado pequena, mas os meus irmãos mais velhos, por vezes, relembram bons momentos lá vividos.

**Au travail**

Comunico em francês com os meus alunos e com algumas colegas do meu Departamento. No presente ano lectivo na nossa escola temos uma Assistente de Línguas de origem francesa, com a qual estabelecemos comunicação em francês.

**Dans la société**

Sinto orgulho em estabelecer comunicação em inglês, francês ou espanhol com turistas que visitam o nosso país, ou com habitantes dos países que visito no período de férias.

**Avec mes amis**

Tive um amigo francês com o qual estabelecia comunicação por escrito. Partilhava do seu mesmo entusiasmo quando comunicávamos na sua língua materna.

**Pour mes études**

Estudei várias línguas em contexto formal. Paralelamente fui consolidando essas aprendizagens em instituições privadas, adquirindo Diplomas de frequência e aproveitamento. Refiro-me concretamente à Alliance Française e ao British Council.

**Pour mes intérêts**

Gosto de conhecer novas línguas e novas culturas. Ao longo dos anos, aprendi a respeitar os povos, através da língua em que se expressam.

**Autre**

Na infância o meu pai trazia de França livros de literatura infanto-juvenil, com disco de vinil. Ainda hoje recordo a história: «Le petit Nounours». Durante as férias de Verão, na Figueira da Foz, convivíamos com espanhóis e criávamos algumas amizades. Tive oportunidade de acompanhar a minha irmã mais velha a Inglaterra onde frequentou, durante um mês, um curso de verão na Universidade de Cambridge. Para mim também foi um enriquecimento cultural e linguístico, na medida em que ficámos hospedadas em casa de uma família inglesa, com a qual comunicávamos e partilhávamos o nosso quotidiano.

2. Dans quelle ou quelles langues est-ce que vous vous sentez plus à l'aise et pour quelle habilité langagière ?

- à lire les textes écrits en : portugês, francês, espanhol e inglês;
- à écrire en : portugês, francês, espanhol e inglês;
- à comprendre les autre à l'oral en : portugês, espanhol, francês, inglês, italiano e alemão;
- à interagir à l'oral en : portugês, espanhol, francês, inglês, italiano e alemão.

3. La ou lesquelles considérez-vous comme la langue ou les langues premières et pourquoi ?

A língua portuguesa, língua em que eu aprendi a falar e a escrever. É a língua que me acompanha desde a infância, em diversas situações do quotidiano, na qual fiz toda a minha escolarização e que utilizo diariamente para comunicar, quer oralmente, quer por escrito.

FIGURA 9. EXCERTO DE PERFIL PROFISSIONAL DE UMA MESTRANDA DO GI AVEIRO (SESSÃO 1)

**Formation supérieure**

Initiale Licenciatura Inglês/Alemão

Est-ce que vous avez eu des expériences d'enseignement ou d'apprentissage et/ou de formation en intercompréhension ? Si oui précisez le contexte, les objectifs, le public...

Já frequentei uma Oficina de formação para professores acerca da temática da Intercompreensão, promovida pela Universidade de Aveiro. Dessa oficina surgiu a possibilidade de usar materiais com uma turma de 10º ano de Inglês. Foi bastante interessante perceber como os alunos se entusiasmaram com os documentos que trabalhámos. Senti que para eles foi importante desconstruir a ideia que as línguas são sistemas tão complexos que, caso não as estudemos em profundidade, nos estão vedadas. Senti que estes alguns ficaram mais confiantes encarando o contacto com falantes de outras línguas de uma forma mais positiva, por se sentirem menos receosos quanto ao seu conhecimento daquela língua. Esta experiência contribuiu também para eles tomarem consciência das semelhanças e diferenças que as línguas têm, mas encarando esta característica como potenciadora da sua capacidade de reflectir acerca do funcionamento da sua língua materna e de outras línguas estrangeiras. Desde o ano lectivo de 2001/2002 que tenho contacto com os Ateliers linguísticos do LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Universidade de Aveiro), levando a dinamização destes ateliers até aos meus alunos, tendo por objectivo a promoção da diversidade linguística e cultural. No âmbito destes atelier, contactei com línguas como o grego, o chinês, o italiano, o catalão, o neerlandês ou o tétum. Este contacto não me permite comunicar nestas línguas, mas contribui para o conhecimento de algumas palavras.

**Profession**

1. Êtes-vous

Étudiant Mestrado em Didáctica das Línguas

Enseignant(e) Inglês e Alemão

depuis quelle année 1998

2. Précisez dans quel contexte et auprès de quel public vous intervenez actuellement.

Collège Alunos com níveis iniciais de aprendizagem

Lycée Alunos de nível continuação de aprendizagem

3. Motivations vis-à-vis de la fréquence de cette formation.

**Professionnelles**

Enquanto professora de línguas, no contexto da sociedade actual, considero essencial a promoção do diálogo entre os povos. A questão da Intercompreensão é essencial para alcançar este objectivo. Pretendo por isso conhecer melhor o conceito Intercompreensão, percebendo de que forma o posso trabalhar com os alunos, potenciando a sua capacidade de abertura ao Outro.

**Personnelles**

A possibilidade de contacto com pessoas que partilham as mesmas questões e a possibilidade de enriquecer com outras perspectivas, através de outras línguas, é a concretização do meu gosto pelas línguas, assumindo o desafio de contacto intercultural.

Com o mesmo intuito de exemplificar as potencialidades dos instrumentos de formação de Galapro e o modo como foram utilizados, seguem-se algumas das entradas nos CdR, em diferentes momentos da formação.

#### ***O meu ponto de partida [Fase 0]***

A intercompreensão surge na minha vida de uma forma muito natural. Como aluna de línguas estrangeiras, desde cedo encontrei pontes entre várias línguas. Como professora tento estimular IC nos meus alunos, nomeadamente no vocabulário e nas regras de funcionamento das várias línguas, que conhecem.

Este tipo de actividades surgiu no meu trabalho com os alunos de forma muito intuitiva, ou seja, num determinado momento, apercebi-me que as várias ligações entre as línguas que os alunos conhecem

poderiam ser uma forma de facilitar a aprendizagem, por um lado, e de os alunos tomarem consciência da forma como as línguas funcionam. Na altura, não lhe chamaria intercompreensão, mas hoje, vejo que essas actividades visavam a intercompreensão.

Neste momento, sinto necessidade de perceber em concreto o que é a intercompreensão e de que forma pode ser trabalhada em sala de aula. Acredito que a intercompreensão pode ser uma competência de futuro como alternativa às línguas dominantes, como o inglês e o espanhol, que são utilizadas internacionalmente.

Por outro lado, importa perceber qual é nosso papel como professores de línguas. Agrada-me a ideia de deixarmos de ser professores de uma só língua, para passarmos a abrir portas para outras línguas, outras culturas. Porém, será esta a nossa nova função como professores ou poderemos continuar a ensinar uma só língua.

Ao participar nesta formação, pretendo encontrar respostas, encontrar um caminho, uma linha de acção no âmbito da intercompreensão. Gostaria de produzir materiais e desenvolver técnicas para trabalhar materiais já existentes, mas com uma abordagem que visasse a IC. Gostaria, também de perceber até que ponto a intercompreensão poderá estar ao serviço da manutenção de um mundo plurilingue.

Em relação à formação, tenho receio de não conseguir estar à altura dos meus interlocutores e de não conseguir entender todas as suas intervenções. É, de facto, um desafio, especialmente, no que diz respeito ao romeno, que para mim é uma língua nova. Receio, igualmente, não obter resposta para as minhas inquietações.

O facto de tudo se passar a distância, usando apenas o computador e a internet, também me assusta um pouco. Pois para mim, é a primeira vez que trabalho, apenas e só, utilizando a internet. Gosto de estar com as pessoas, de falar com elas e de as ver. Penso que muito fica por dizer, usando apenas o teclado. Todavia, nós crescemos com as várias experiências que vamos tendo, por isso, tenho a certeza que irá ser uma experiência muito enriquecedora.

### ***Reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido até aqui [Fase 1]***

O tema do grupo de trabalho que passei a integrar desde ontem é: a intercompreensão e a educação para a diversidade linguística e cultural. Este tema despertou-me muita curiosidade. Como professora de Inglês, preocupo-me em transmitir aos meus alunos conhecimentos de língua inglesa que, por sua vez, estão associados a representações da mesma; procuro que o que lhes transmito, para além de lhes possibilitar a comunicação a diferentes níveis, lhes desperte curiosidade e interesse em descobrir mais. Os materiais didácticos de que disponho e com os quais trabalho estão muito ligados à cultura inglesa e à norte-americana, no entanto o inglês também é a língua de australianos, neozelandeses, de muitos canadianos, sul-africanos, etc. Deste modo, parece-me muito importante que não seja dissociado do ensino do inglês ou de outra língua o mundo cultural (multicultural) que lhe está associado e a caracteriza. É esta perspectiva de dar a conhecer o outro, de abertura ao outro através do ensino de uma língua que particularmente me interessa. A questão que me coloco é: de que forma posso contribuir para a construção de indivíduos plurais, curiosos e tolerantes enquanto professora de línguas?

### ***Les points forts et faibles de ma participation à cette phase [Fase 2]***

Nesta fase a minha participação teve em conta a elaboração conjunta do Plano de Trabalho, tarefa partilhada com os elementos do meu Grupo Institucional de Aveiro e com os restantes elementos representativos de quatro línguas românicas, a saber: romeno, italiano, francês, espanhol, e dois falantes de português do Brasil.

Após a apresentação de diferentes propostas de actividades de IC para crianças e jovens, entre elas: elaboração de uma entrevista escrita plurilingue sobre as tradições de Natal nas culturas românicas

(rituais religiosos/laicos; gastronomia, canções tradicionais), ou produção escrita de um conto de Natal românico plurilingue, procedeu-se ao levantamento das preferências dos elementos do Grupo de Trabalho, com vista à elaboração do respectivo Plano. A maioria optou pela entrevista escrita plurilingue, a ser respondida pelos diferentes elementos do grupo de trabalho, tendo em conta o curto espaço de tempo de que dispúnhamos para sua efectivação em contexto de sala de aula. De seguida, passou-se à finalização do Plano de Trabalho conjunto.

A maior dificuldade sentida foi a de não ser possível estabelecer uma comunicação em simultâneo entre os membros do mesmo GT, muito embora a participação no Fórum do grupo tenha sido essencial para a concretização do projecto em torno das práticas de Intercompreensão. Tal facto retardou um pouco a realização do Plano de Trabalho conjunto.

Houve contudo um Chat, no qual não tive oportunidade de participar, que julgo ter propiciado a verdadeira intercompreensão entre os elementos participantes.

#### *Mon Regard Rétrospectif Critique sur [Fase 4]*

Les **acquis** de cette expérience pour **mon développement professionnel** (savoirs / attitudes / aptitudes développés ou en développement)

Esta experiência permitiu-me conhecer as dificuldades e virtudes da Intercompreensão enquanto falante, o que me permitirá perceber melhor as dificuldades que os meus alunos poderão sentir. Trouxe ainda conhecimento teórico importante para melhor trabalhar este conceito; apresentou-me pistas de abordagem didáctica (não só através do trabalho realizado no meu GT mas também através da análise do trabalho elaborado pelos outros GT). Trouxe ainda à discussão dois tópicos que são, para mim, particularmente interessantes e sobre os quais desconhecia a reflexão já existente: IC e a sua relação com o inglês (GT onde desenvolvi o meu trabalho) e Aprendizagem de línguas ao longo da vida e o papel da intercompreensão: conhecer os perfis dos aprendentes para intervir pedagogicamente.

Sabendo que os GT são, segundo resultados de avaliação das sessões, os espaços de formação considerados como aqueles em que mais se aprende e se constrói conhecimento inovador, cabe aqui uma menção particular à estrutura dos GT em que se inscreveram estas 5 alunas, incluindo-se ainda alguns dados indicadores das suas participações nos fóruns.

O quadro seguinte fornece estes dados, ao mesmo tempo que permite compreender a heterogeneidade da composição dos grupos, dando ainda indícios de diferentes modalidades de organização interna e de participações quantitativamente também distintas (para uma análise quantitativa e qualitativa dos fóruns dos GT desta sessão, ver Déprez, 2010; Hidalgo Downing, Castro & Ramiro, 2010, propõem um estudo da interacção didáctica destes fóruns).



QUADRO 30. CARACTERÍSTICAS DOS GT EM QUE PARTICIPARAM AS MESTRANDAS

<b>Grupos de Trabalho</b>	<i>IC e educação para a diversidade linguística e cultural</i>	<i>Intercompreensão em LR e o inglês</i>	<i>IC e identidade: em que línguas as emoções, os sentimentos?</i>
<b>Características</b>			
<b>Composição formandos</b> (número, GI de proveniência e línguas primeiras declaradas)	9 formandos (3 Aveiro; 1 Natal; 1 Madrid; 1 Rio Cuarto; 2 Grenoble; 1 Iași)  4 línguas (português, espanhol, francês e romeno)	10 formandos (4 Aveiro; 2 Madrid; 1 Grenoble; 1 Iași; 2 Cassino)  5 línguas (português, espanhol, francês, italiano e romeno)	11 formandos (1 Aveiro; 1 Barcelona; 3 Cassino; 3 Iași; 1 Lyon; 2 Grenoble)  5 línguas (português, espanhol, francês, italiano e romeno)
<b>Composição formadores</b> (número, GI de proveniência e línguas primeiras declaradas)	3 formadores (1 Lyon, 1 Aveiro, 1 Cassino)  3 línguas (português, francês, italiano)	4 formadores (1 Barcelona, 2 Cassino, 1 Iași)  3 línguas (catalão; italiano; romeno)	2 formadores (1 Iași, 1 Cassino)  3 línguas (francês, italiano, romeno)
<b>N.º fóruns</b> (n.º intervenções)	6 (192)	4 (119)	1 (154)
<b>N.º intervenções mestrandas</b>	Margarida: 11 Sandra: 7 Patrícia: 32	Susana: 21	Sara: 11

De referir que as 3 mestrandas que integraram o GT *IC e educação para a diversidade linguística e cultural* analisaram, por desafio meu, em conjunto com uma das formadoras do GI, a sua experiência de formação. Essa análise, feita sob a forma de uma narrativa na primeira pessoa e lançando um olhar retrospectivo sobre a formação, apoiado em dados da participação, foi apresentada no Colóquio *Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos* (Viseu, 18 de Março de 2010) e posteriormente publicada (Carrington *et al.*, 2010). Referir-me-ei mais em detalhe a este estudo na secção dedicada à avaliação da formação.

## Metodologias de formação

Os blocos de formação incluem uma dimensão estratégica, atrás explicitada enquanto componente da síntese descritiva de cada um deles, indicando-se as actividades a realizar ao longo do semestre, nas sessões presenciais e nas horas de trabalho autónomo. Igualmente, ao longo da “visão de detalhe” de cada bloco, são feitas menções constantes à estratégia de formação utilizada e, nalguns casos, a sua concretização efectiva é exemplificada. O enquadramento pedagógico desta dimensão estratégica é largamente explanado na Parte I deste relatório, onde se definem e fundamentam, com base numa dada visão de formação (em DL)/educação e de professor de línguas e no âmbito de uma abordagem específica do campo disciplinar da DLE, os eixos estruturantes da formação e os princípios estratégicos adoptados. Sendo assim, neste momento pretendo apenas evidenciar a articulação entre este enquadramento e a abordagem metodológica efectivamente proposta, a partir da sua sistematização e exemplificação com as actividades sugeridas.

A abordagem metodológica da disciplina de DDCLE estrutura-se a partir de uma proposta de natureza (co)-accional e reflexivo-experiencial (ver Figura 1), que envolve as mestrandas na gestão curricular da disciplina e nos processos de construção, transformação e divulgação do conhecimento a construir, de acordo com projectos próprios de desenvolvimento pessoal e profissional. Supõe, assim, um elevado nível de responsabilização de todos pelo que é dito e feito e pela forma como o é, o que implica flexibilidade e incompletude na proposta de formação apresentada, bem como abertura para a sua negociação permanente, dentro do quadro institucional, curricular, pedagógico e científico que lhe dá sentido, contexto e substância (ver *Parte I*). Implica ainda a criação, ao longo do semestre, de momentos (de oralidade e de escrita, individuais, em par e em grupo) dirigidos à explicitação argumentada e reflectida daqueles projectos, proximamente por referência à gestão da disciplina (exemplo: selecção de conteúdos e textos) e ao desenvolvimento da dissertação de mestrado (exemplo: finalidades e problemáticas), mas inserindo-os numa história mais longa que a certa altura inclui este MD e, mais propriamente, a frequência da DDCLE. Finalmente, exige tranquilidade na formação, dando condições às formandas para gerir os seus próprios tempos e regular as suas trajectórias, designadamente no que toca à definição de certas escolhas (tais como os trabalhos a realizar).

O envolvimento das mestrandas numa proposta deste tipo é, evidentemente, fundamental para que ela possa ser levada a cabo, exigindo que se assumam como suas co-autoras e que se identifiquem com ela. Por esta razão, o programa é fundamentado e discutido na primeira sessão

e retomado e negociado durante o curso, assumindo-se como um texto aberto, um “guião” a reescrever colectivamente pelas pessoas reais que, ao longo do semestre, vão criar, em interlocução consigo próprias e com outras, a DDCLE<sup>152</sup>. A minha convicção, enquanto docente, do valor de uma proposta com estas características e a vontade de a levar efectivamente a cabo são igualmente requeridas, sabendo que ela pode implicar o desvio de caminhos antecipados e a gestão de outros, não previstos, bem como a compatibilização dos meus tempos com os tempos das mestrandas, ou, de outro modo, uma atenção permanente à reescrita colectiva da narrativa de formação.

Delineando agora mais concretamente o pano de fundo desta proposta de formação (ver Figuras 2 e 3), ressalta que a frequência da sessão Galapro (Bloco 4), que acompanha todo o tempo da disciplina, desempenha um papel central e aglutinador. Para além da sua natureza aberta, flexível, diversificada e plural, em torno de uma meta-noção didáctica capaz de congrega múltiplos enfoques e problemáticas (ver atrás), esta sessão realiza-se num ambiente de *blended-learning* plurilingue e pluricultural que favorece a explicitação, indagação, redefinição e enriquecimento de percursos individuais de formação. Sobre ela e intersectando-a concretamente nalguns momentos, constroem-se os 3 blocos sequenciais que criam, por um lado, condições concretas de contextualização do conhecimento didáctico em construção, relacionando-o com culturas (de investigação, de formação e de intervenção) didácticas precisas (e também elas plurais), e, por outro, condições para a sua indagação crítica e manipulação, em ciclos espiralados de observação/reflexão/acção que visam favorecer a apropriação crítica e “armada” desse conhecimento, com o qual as mestrandas vão, por sua vez, alimentando a sua participação na sessão Galapro (e vice-versa) e construindo, nos seus próprios tempos, a sua narrativa pessoal da DDCLE. Subjacente a toda a proposta, é clara a intenção de favorecer o desenvolvimento, da parte destas mestrandas, de “posturas de investigação” solidamente ancoradas no projecto disciplinar da DL, de acordo com uma dada visão deste campo disciplinar e do papel que ele pode assumir na formação de professores de línguas, já amplamente discutidos neste relatório.

Abrindo agora este pano de fundo sobre as estratégias efectivamente postas em prática ao longo das sessões para executar esta proposta, elas operacionalizam-se pela aplicação dos quatro

---

<sup>152</sup> O facto de as mestrandas terem experienciado propostas igualmente flexíveis no primeiro semestre é uma condição facilitadora, que remete para a importância de um projecto de curso colectivamente construído e assumido.

princípios estratégicos da formação do professor de línguas referidos na Parte I deste relatório. O Quadro 31, que sistematiza as actividades realizadas e descritas nas sínteses descritivas dos blocos, permite avançar para a explicitação desta relação.

**QUADRO 31. SISTEMATIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES REALIZADAS AO LONGO DO SEMESTRE, NA SUA RELAÇÃO COM OS BLOCOS DE FORMAÇÃO**

<b>BLOCOS DE FORMAÇÃO</b>	<b>SÍNTESE DAS ACTIVIDADES (sessões presenciais e trabalho autónomo)</b>
<i>Etapa inicial</i>	<p>Enunciação de expectativas face ao curso de mestrado e à disciplina de DDCLÉ. Sua articulação com um projecto pessoal de desenvolvimento profissional.</p> <p>Levantamento e discussão de representações relativas ao campo disciplinar da DLE e da formação em DLE.</p> <p>Negociação da proposta programática.</p>
<p><i>Bloco 1</i> Didáctica de Línguas: constituição, identidade e dinâmicas de um campo disciplinar</p>	<p>Leituras, reflexão (individual e em grupo), confronto de perspectivas e debate acerca da DL enquanto campo disciplinar, com enfoque em Portugal. Caracterização da DL: construção da perspectiva de trabalho em DDCLÉ.</p> <p>Leituras, sistematização e análise crítica de discursos e práticas ilustrativos das etapas do percurso recente da DL, com enfoque na abordagem plural mais recente, enquadradora da perspectiva teórica e pedagógica da disciplina.</p> <p>Debate em torno das perspectivas das mestrandas face a esta abordagem didáctica.</p>
<p><i>Bloco 2</i> Percurso de construção do saber didáctico: uma focalização sobre a investigação portuguesa</p>	<p>Diálogo crítico a partir da apresentação narrativa do projecto EMIP/DL. Sistematização das características da investigação portuguesa recente em DL, segundo este estudo de meta-análise. Discussão de alguns tópicos (processos e produtos).</p> <p>Análise crítica e enriquecimento do texto de divulgação e valorização do projecto.</p> <p>Manipulação e exploração de instrumentos e produtos do projecto EMIP/DL.</p> <p>Leituras, reflexão e discussão orientada (com base no impacte percebido nas práticas profissionais das investigações em DL efectuadas recentemente em Portugal): <i>Interações entre investigação em DL e práticas profissionais: Que impactes percebidos? Como os potenciar?</i></p> <p>Partilha em torno dos projectos de dissertação em gestação: enfoque sobre problemáticas, finalidades e relações com conhecimento produzido.</p>

---

<p><b>Bloco 3</b> Processos de construção do saber didáctico: uma perspectiva plural</p>	<p>Discussão, com os seus autores, de investigações em DL desenvolvidas em contextos de produção diferenciados: motivações, pressupostos e finalidades, problemáticas e objectos de estudo, processos, resultados, formas de divulgação, implicações. Exploração de eventuais relações com os projectos em gestação das mestrandas.</p> <p>Debate: <i>Interações entre investigação em DL e práticas profissionais: Que papéis podem ser desempenhados por cada um e suas instituições? Que iniciativas? Como lidar com constrangimentos e obstáculos?</i></p> <p>Partilha em torno dos projectos de dissertação em gestação: enfoque sobre os contributos para as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos seus autores.</p>
<p><b>Bloco 4</b> (transversal) A construção do saber didáctico em contexto plurilingue (co)-reflexivo-experencial</p>	<p>Levantamento e partilha de noções prévias sobre a Intercompreensão, meta-conceito nuclear da formação Galapro, no âmbito de uma abordagem plural em DL. Evidenciação colectiva de argumentos para justificar uma formação de professores de línguas em intercompreensão. Levantamento de expectativas e motivações.</p> <p>Apresentação da sessão Galapro. Viagem virtual guiada a uma sessão concluída.</p> <p>Elaboração dos perfis linguístico-comunicativos e profissionais e dos cadernos de reflexão. Sua partilha.</p> <p>Realização, na plataforma, das actividades do cenário de formação, nas suas 4 fases e utilizando os espaços e instrumentos de formação e comunicação disponíveis.</p> <p>Balanços intermédios críticos da formação em curso.</p> <p>Confronto final com as concepções iniciais de intercompreensão e com os argumentos evidenciados para esta formação.</p>
<p><b>Etapa final</b></p>	<p>Apresentação e discussão dos portefólios de formação Apreciação crítica da disciplina. Divulgação (eventual) de trabalhos realizados</p>

---

De seguida, procuro evidenciar de que modo estas actividades podem operacionalizar os *princípios estratégicos de formação da disciplina*, tentando ainda oferecer uma visão coerente e global que realce as articulações entre eles, tal como sugerido na Figura 1.

#### *Princípio do diálogo*

O valor que atribuo a uma formação estruturada segundo princípios de diálogo atravessa toda a estratégia metodológica da disciplina e concretiza-se na criação de ambientes onde as

mestradas são estimuladas a interagir com múltiplas vozes, mais próximas ou mais distantes, presenciais ou virtuais, em directo ou em diferido, experienciando, no confronto, tensão, deslocalização, reenfoque, que estas interacções provocam, espaços enriquecedores para a construção de novos e mais amplos sentidos. Acredito que estas situações trazem à formação um “excedente de visão” (Bakhtine, 1992), realçando a incompletude do conhecimento construído, a sua natureza sempre (inter)subjectiva e, como tal, condicionada a um tempo, um espaço, um olhar; mas reforçam ainda a complexidade e instabilidade deste conhecimento, ao mesmo tempo que mobilizam o desejo de o indagar e ampliar, ou de reencontrar uma “ordem perdida”. É nesta tensão encontro/desencontro, fonte de “contra-palavras” (*idem*) estimuladas pelo diálogo, que se procura que as professoras vão valorizando não apenas a provisoriedade dos (seus e de outros) saberes, mas sobretudo o papel dos (todos) outros e das trocas colaborativas nos seus processos de constituição, o que é uma condição fundamental para que assumam uma postura dialógica, crítica e interventiva nos seus contextos de acção profissional, conforme é intenção desta disciplina.

Na DDCLE, os espaços de interlocução são deliberadamente plurais. A plataforma Galapro constitui porventura um dos mais ricos, na medida em que nela se cruzam sujeitos muito diferenciados (formandos e formadores de diversas proveniências geográficas, culturais e profissionais, de várias idades, com percursos e projectos de vida distintos), convidados a trabalhar em conjunto num projecto que constroem colaborativamente, utilizando as suas próprias línguas e linguagens (logo, flutuando em permanência entre posições de ensino da sua língua e de aprendizagem das línguas dos outros), às quais se acrescentam aquelas que são próprias da comunicação a distância, nas várias modalidades (síncronas e assíncronas) integradas na plataforma e efectivamente usadas na realização das actividades. Se esta pluralidade de vozes é sentida, num primeiro momento, como cacofónica, algo perturbadora ou mesmo intimidatória da participação, rapidamente as mestradas a compreendem como oportunidade (de contactar com outras línguas, de se observarem e observarem os outros em interacção plurilingue, de discutir dilemas educativos, de partilhar crenças, saberes, referências, experiências, culturas, ...) e se envolvem activamente nas interacções, conforme o comprovam as análises efectuadas às participações de formandos e formadores da sessão (ver Bloco 4).

Mas os espaços plurais de diálogo criados na disciplina não se confinam aos ambientes virtuais: também nas sessões presenciais, e para além das interacções entre professora e mestradas e entre elas (em actividades de diálogo reflexivo, de discussão dentro dos grupos, de debate e confronto de ideias com toda a turma, enriquecidas pela heterogeneidade das participantes e das línguas da escola que representam), a introdução de novos interlocutores é provocada em todos

os blocos, com particular incidência no Bloco 3, quando investigadores actuando em diversos contextos e com diferentes propósitos, mais ou menos académicos, são convidados, também pelas mestrandas, que os escolhem, a vir discutir o seu trabalho e a sua perspectiva de DL com o grupo. A interacção com didactas de referência em Portugal, vozes que as mestrandas conhecem de encontros com os seus escritos, cria uma oportunidade assinalável de discussão directa do pensamento que subjaz à proposta curricular. De referir ainda a abertura da aula a novas gerações de didactas (como bolseiros, investigadores auxiliares, técnicos de investigação) e a alunos de doutoramento do ramo Didáctica e Desenvolvimento Curricular, esta última favorecendo elos de ligação entre ciclos de formação, capazes de incitar as mestrandas a prosseguir, formalmente, o seu percurso de formação avançada. Compreender o que significa trabalhar em DL e qual o papel específico que cada um poderá assumir nesse trabalho é, acredito, uma das potencialidades maiores desta polifonia de vozes ensaiada na disciplina.

O diálogo vive-se ainda de outros modos ao longo do curso. Assim, as alunas observam e analisam textos de diferente natureza (artigos, relatórios, textos de divulgação científica, monografias, apresentações orais de trabalhos, interacções electrónicas, testemunhos editados em vídeo, ...), acompanham polémicas conceptuais e metodológicas pelas vozes dos seus autores (por exemplo, seguindo os percursos de conceitos didácticos, observando as tomadas de decisão estratégicas de equipas de investigação, visionando testemunhos de vários autores sobre o conceito de intercompreensão e seu valor), interrogam e sistematizam argumentos e contra-argumentos, evidenciam pontos de convergência e de divergência (por exemplo, face a uma definição de DL), discutem, em suma, processos epistemológicos, também eles relevantes para uma relação crítica e reflexiva com o conhecimento didáctico.

De relevar que, em todas estas interacções, vão estabelecendo e consolidando pontes dialógicas entre contextos de investigação, contextos de formação e contextos profissionais, entendendo todos eles enquanto espaços de indagação possível e desenvolvendo competências de análise de modo a torná-los cada vez mais compreensíveis e, correlativamente, mais articulados em prol de um mesmo projecto de educação.

O sentido formativo deste diálogo exige que ele se faça também entre o sujeito e ele próprio. É neste pressuposto que se criam igualmente momentos em que as alunas são chamadas a explicitar os seus pontos de vista, motivações, crenças e ideologias, a confrontar os seus próprios argumentos e a analisar as articulações entre várias dimensões do seu perfil profissional. A partilha (presencial e virtual, com a professora, com os colegas, com convidados das sessões, com todos ou apenas alguns formandos e formadores de Galapro) dos dossiers de

formação em curso, de trabalhos e dos projectos de dissertação em gestação representam, por efeitos de espelho, uma situação particularmente favorecedora deste diálogo interior.

Importa ainda referir que foi sendo sugerido às mestrandas a divulgação das suas experiências de formação em DDCLE, o que algumas fizeram em situações diferenciadas (colóquios, artigos, edição na plataforma Galapro, eventos nas escolas, reuniões com colegas - ver à frente, *Avaliação*), nas quais o seu próprio discurso se tornou objecto do meta-discurso dos outros, configurando uma outra situação de interlocução com valor formativo.

Numa outra óptica, explicitadas as suas ancoragens, o próprio processo de formação em si constitui-se, no tempo, em objecto dialógico: mais concretamente, ele resulta de um trabalho conjunto, onde as decisões vão sendo tomadas através de processos de negociação que envolvem critérios, factores de relevância, elementos de significação, articulações entre blocos e etapas, numa vivência partilhada do currículo que reforça a sua natureza flexível, continuada e colectiva. Note-se, aliás, que é este entendimento de currículo, associado a uma relação interpessoal caracterizada pela confiança, pela transparência e pela ética, na qual me procurei implicar, que possibilita que o diálogo possa instituir-se em princípio nuclear de formação.

#### *Princípio da diversidade*

O princípio da diversidade cruza e amplia o anterior, dando coerência à proposta e compondo um quadro de formação na complexidade (e para a complexidade), cuja relevância se explicitou, nas suas várias vertentes, na Parte I deste relatório.

Antes de mais, resulta deste princípio a adopção de uma estratégia metodológica plural (onde se cruzam actividades de natureza diversa, favorecendo processos múltiplos de acesso ao saber e a construção de itinerários individualizados de formação), que preferi relativamente a uma estratégia única, aglutinadora e coluna vertebral de todo o trabalho, ensaiada em edições anteriores de outros mestrados (tratava-se então de desenvolver mini-projectos de investigação-acção nos contextos profissionais), por acreditar que oferece potencialidades formativas acrescidas, dada a sua maior flexibilidade e adaptabilidade a diferentes perfis de alunos, por um lado, e a maior abrangência em termos de perspectivas e conteúdos, por outro. Esta estratégia plural, apoiada num programa aberto, não se estilhaça em peças de mosaico, acredito, porque está organizada em torno de um conjunto de pressupostos no que respeita à sua relevância formativa e à sua incidência disciplinar, e em torno de uma dada perspectiva (plural) de Didáctica de Línguas, ambos (pressupostos e perspectiva) discutidos com as mestrandas no



início do curso (Etapa inicial e Bloco 1). Note-se que os textos incluídos no item *Fundamentação* que inicia cada bloco podem ser utilizados para este fim.

Assim, na minha posição de gestora do currículo, fui propondo à turma a vivência flexível da disciplina, procurando que os espaços de negociação se relacionassem com a criação de condições de significação subjectiva, de contextualização dos saberes e de diversificação dos percursos. Neste âmbito, as alunas foram constituindo grupos (também na sessão Galapro) em torno de determinadas preocupações de índole diversa (por problemáticas, por línguas, por contextos escolares específicos, por níveis de ensino, por abordagens didácticas) e, no seio desses grupos, diversificando as interações, os autores lidos, os conceitos operatórios, os tópicos, metodologias e produtos de trabalho, as formas e suportes para a sua divulgação. Foi nesta diversidade (da qual resultou, por exemplo, como trabalhos de campo finais, uma investigação de terreno e uma análise documental) que se pretendeu que cada uma pudesse encontrar na disciplina um espaço próprio de afirmação e de intervenção, espaço esse reconhecido pelas outras e pela professora, que o puderam também utilizar no aprofundamento e alargamento social dos seus próprios saberes.

Mas a diversidade viveu-se na disciplina de múltiplas outras formas, ao sabor, em particular, das situações dialógicas que iam sendo criadas (ver atrás): na natureza dos textos lidos, observados e construídos (artigos, relatórios, dissertações, biografias, testemunhos, mensagens em correio electrónico e em fórum, *chats*, *corpora* diversificados, documentos de política linguística, entre outros); nas línguas e linguagens desses textos (os da plataforma Galapro, que assumiam a sua condição plurilingue e electrónica, mas também vídeos, plataformas, blogues, bases de dados, gráficos, tabelas e outras modalidades de apresentação de resultados, *powerpoints*, transcrições, desenhos, narrativas, folhetos, ...), numa ampla vivência da multimodalidade que caracteriza os processos comunicacionais contemporâneos; nos sujeitos a quem foi dada voz (para além da professora, das alunas e da comunidade internacional Galapro, os didactas que participaram nas sessões, vindos de universos profissionais diferenciados, ou os estudantes de doutoramento, bem como os públicos a quem se dirigiram as iniciativas de divulgação dos trabalhos realizados); na multirreferencialidade de perspectivas teóricas e metodológicas contactadas (por exemplo, face a uma definição de Didáctica e ao conceito de intercompreensão, ou quanto aos modos de fazer investigação em Didáctica – Bloco 3), compondo-se progressivamente uma abordagem ecléctica, complexa, crítica e criativa; na natureza dos conceitos centrais do curso (didáctica, competência plurilingue e pluricultural, repertórios linguístico-comunicativos, intercompreensão, ...).

Pretende-se que esta diversidade, para além de tudo o que já foi dito, seja favorecedora de uma formação com função problematizadora e emancipatória, mobilizando as mestrandas para um agir profissional flexível, contextualizado, argumentado, consciente, eclético e criativo.

### *Princípio da reflexividade*

Assumindo-se como um princípio de natureza diferente dos dois anteriores, sustentadores da estratégia global de concepção das actividades da disciplina, o princípio da reflexividade aplica-se, antes de mais, à forma como estas actividades são construídas na interacção presencial ou a distância (para exemplificar, ver Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2010, que analisam esta interacção reflexiva no quadro de uma sessão Galapro, com enfoque no comportamento comunicativo dos formadores), ou instituídas em contextos favorecedores de movimentos de aproximação/distanciamento/re-aproximação onde adquirem o duplo estatuto de processo de formação e de objecto discursivo. De outro modo, procura-se, ao longo do curso, promover um discurso crítico capaz de redefinir a relação das formandas com os saberes, nomeadamente em situações de indagação epistemológica (porque digo/ se diz isto?), e, deste modo, estimular a desconstrução de um pensamento profissional individual mais ou menos rotinizado e pouco argumentado e o desejo de o explorar através de novas perspectivas emergentes (trazidas pela diversidade dialógica das outras vozes que circulam nas sessões). Encorajam-se ainda atitudes e competências de interpelação crítica do conhecimento didáctico com o qual vão contactando. Nesta dupla interpelação reflexiva (do seu conhecimento pessoal e do conhecimento dos outros, designadamente do conhecimento público em DL) pretende-se que as formandas encontrem condições favorecedoras de autonomia epistemológica.

Neste quadro, as actividades reflexivas jogam com uma dupla dialéctica: i) “armar” o olhar das formandas, fazendo-as contactar criticamente com quadros teóricos e metodológicos, conceitos, dispositivos de análise e resultados de investigações que lhes permitam referir-se aos objectos em foco (saberes didácticos) com rigor, precisão e autonomia, compreendendo a sua natureza contextualizada; ii) mobilizar esse olhar mais “esclarecido” em tarefas de aprofundamento e análise crítica do objecto em si (estudando-o de outros pontos de vista, discutindo-o com outros interlocutores, indagando-o de um ponto de vista didáctico), bem como da sua relação com ele, desenvolvendo uma consciência mais profunda dos sentidos, fundamentos, implicações e relevância daquilo que é dito (e dizem) e, por conseguinte, novas relações consigo, com os outros e com o saber didáctico. O diálogo reflexivo, as discussões em torno de certas problemáticas na turma e na plataforma, a evidenciação de critérios de relevância e validade dos saberes construídos e em construção e dos percursos efectuados e a efectuar assumem aqui um

particular significado, incitando o grupo a posicionar-se criticamente face ao que vai sendo feito e dito e a estabelecer conexões permanentes com a *praxis* educativa (enquanto espaço de referência do discurso produzido, mas também terreno privilegiado de indagação, designadamente nos trabalhos que forem sendo efectuados ou naqueles que são apresentados nas sessões), que assim assume a sua função de *locus* de produção do saber didáctico.

Para além disto, criaram-se actividades onde a atitude reflexiva é especificamente visada: refiro-me ao caderno (guiado) de reflexões, espaço favorecedor de narrativas (partilhadas) sobre si em processo de formação (com outros) e sobre o processo de formação em si, a partir da observação dos acontecimentos vividos e do significado pessoal que eles vão adquirindo. A explicitação dos fundamentos de decisões tomadas ou a tomar, especialmente no que toca aos projectos de dissertação em gestação, sempre em relação com a vivência da formação e com uma visão de si enquanto profissional “em construção”, assume aqui também uma função de destaque.

De forma intencional, procura-se, em suma, criar rotinas de reflexão, ou as atitudes e competências indagadoras “do intelectual que se interroga” e interroga os outros para agir (Alarcão, 2001a), compreendidas igualmente como condições favorecedoras da emancipação profissional.

#### *Princípio da desocultação*

Na mesma linha do anterior e sustentando-o, ao dar-lhe matéria e substância, situa-se o princípio da desocultação, o qual, na sua operacionalização estratégica, se traduz, numa primeira vertente, na valorização da dimensão experiencial (própria e dos outros) das actividades. As mestrandas (e os outros interlocutores da disciplina) são assim encorajadas a falar (e a escrever) sobre as suas representações, teorias pessoais, crenças, motivações, expectativas, vontades, as quais, tornando-se objecto de auto e hetero-análise (descritiva, teórica), durante as sessões ou na plataforma, impulsionam a evolução (individual e social) do pensamento profissional.

Para além desta vertente mais estritamente individualizada, o princípio da desocultação estende-se ainda a toda a situação de formação, muito em particular ao discurso da professora, comprometida com a fundamentação e negociação das suas propostas e opções (ver, por exemplo, processo de escolha dos investigadores a fazer intervir nas sessões do Bloco 3). Procura-se formar em condições de complexidade, transparência, clareza e humildade, mas também, de flexibilidade e adaptabilidade, entendidas como condições para o estabelecimento de uma relação interpessoal favorável às dinâmicas formativas. Nesta linha, criam-se, nas sessões, momentos de interpelação das decisões subjacentes às práticas de formação (como os

conteúdos, a gestão do tempo, as tarefas, os critérios de avaliação, os formatos e natureza dos trabalhos, as suas modalidades de divulgação, ...), durante os quais, mais do que argumentá-las, se pretende torná-las partilhadas por todos os sujeitos envolvidos, mestrandas e professora, de forma a clarificar um percurso que só pode ser trilhado em conjunto. É neste âmbito, por exemplo, que foram construídos e negociados documentos reguladores do processo (como a proposta de programa da disciplina, a calendarização do percurso formativo, parâmetros de avaliação, guiões de planificação dos trabalhos) e escritos os textos que fundamentam cada bloco.

O quadro seguinte exemplifica estes princípios com actividades concretas, ao mesmo tempo que permite compreender as suas interpenetrações.

**QUADRO 32. OPERACIONALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ESTRATÉGICOS DE FORMAÇÃO: EXEMPLIFICAÇÃO**

Princípios estratégicos	Exemplos de actividades
<b>Princípio do diálogo</b>	<i>Entre línguas e culturas:</i> realização <i>on-line</i> das actividades do cenário de formação Galapro.
	<i>Entre professores de línguas:</i> realização colaborativa de tarefas; debates; partilha de expectativas, crenças, motivações, ideologias.
	<i>Entre sujeitos que aprendem línguas e sujeitos que as ensinam:</i> realização <i>on-line</i> das actividades do cenário de formação Galapro.
	<i>Do sujeito em formação consigo próprio:</i> elaboração do <i>Dossier de Formação</i> (perfis e caderno de reflexões).
	<i>Entre metodologias de ensino/aprendizagem e metodologias de formação:</i> realização <i>on-line</i> das actividades do cenário de formação Galapro.
	<i>Entre formadores de professores e entre eles e os formandos:</i> negociação e execução do plano de trabalho na sessão Galapro; negociação da proposta programática.
	<i>Entre contextos de formação, contextos de investigação e contextos profissionais:</i> discussão, com os seus autores, de investigações em DL e seus critérios de relevância; realização de estudos empíricos.
	<i>Entre diferentes etapas do processo formativo:</i> negociação da formação.

<b>Princípio da diversidade</b>	<p><i>Plurilinguismo e pluriculturalismo</i>: realização <i>on-line</i> das actividades do cenário de formação Galapro.</p> <p><i>Complexidade e contextualização</i>: discussão, com os seus autores, de investigações em DL desenvolvidas em contextos de produção diferenciados.</p> <p><i>Multirreferencialidade</i>: compilação e enriquecimento de definições de DL; discussão do estudo “Conversas com didactas: perspectivas, polémicas e interrogações em Didáctica”; debate em torno das perspectivas das mestrandas face a uma abordagem plural em DL.</p>
<b>Princípio da desocultação</b>	<p>Levantamento e partilha de noções prévias.</p> <p>Evidenciação colectiva de argumentos.</p> <p>Levantamento de expectativas e motivações.</p> <p>Evidenciação de pressupostos, ideologias, fundamentos e contextos de produção do saber didáctico.</p> <p>Explicitação de projectos.</p> <p>Elaboração do <i>Dossier de Formação</i> (perfis e caderno de reflexões).</p>
<b>Princípio da reflexividade</b>	<p>Partilha do caderno de reflexões e dos perfis.</p> <p>Diálogos reflexivos.</p> <p>Escrita reflexiva e dialógica.</p> <p>Partilha de projectos em gestação.</p>

Como forma de ilustrar a operacionalização destes princípios, facilitando a compreensão holística da dimensão estratégica da disciplina, apresentam-se, em anexo, alguns instrumentos de trabalho que, propondo tarefas diferentes, promovem todos eles o seu cruzamento: construção polifónica de uma definição de DL (Bloco 1, Anexo 3); guião de viagem a uma sessão concluída da plataforma Galapro (Bloco 4, Anexo 4); guião de planificação do trabalho de campo (Bloco 1, Anexo 5).

## Bibliografia

A bibliografia indicada às mestrandas integra o programa da disciplina (ver Anexo 2), distribuído na primeira sessão, momento em que é brevemente comentada no que diz respeito aos critérios de selecção das referências e à sua articulação com a estratégia de desenvolvimento curricular, bem como à sua função (consultiva e de aprofundamento) neste documento.

Esta bibliografia, que pode ser rentabilizada no processo de elaboração das dissertações de mestrado, deve ser considerada como uma lista em aberto, a completar em função dos conteúdos e dos trajectos de formação, quer durante as sessões (nomeadamente com os textos indicados no item “bibliografia recomendada” das sínteses descritivas dos blocos de formação), quer pelos investigadores convidados, quer pelas próprias mestrandas, no âmbito dos seus trabalhos individuais e em grupo. É neste quadro que se justifica que se indiquem fundamentalmente livros (relegando-se os artigos, enquanto estudos mais aprofundados e topicalizados, para as sessões de trabalho, onde alguns constituem pontos de partida das discussões) e que as referências não se encontrem agrupadas por temas (embora em cada bloco algumas sejam recomendadas). Note-se, aliás, que uma organização temática desta bibliografia seria uma tarefa difícil e inútil, já que as referências seleccionadas, na maior parte dos casos livros, repita-se, não se esgotam num dado conteúdo, sendo convocadas ao longo de todo o curso, organizado que está em torno de um eixo central (uma dada perspectiva de DL), cuja abordagem vai sendo progressivamente composta e aprofundada durante a disciplina.

Em termos gerais, esta lista de referências procura abarcar um conjunto de obras capazes de dar conta da complexidade do campo de estudos no âmbito do panorama actual da DLE, nas suas origens e condições de emergência (ex.: Alarcão, 2010; Germain, 1993; Puren, 1988), pressupostos (ex.: Puren, 1999; Zarate, Lévy & Kramsh, 2008), conceitos mobilizados (ex.: Byram, 1997; Coste, Moore & Zarate, 1997; Ferrão Tavares & Ollivier, 2010; Hawkins, 1984), metodologias convocadas (ex.: González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010; Molinié, 2006; Simões, 2006), características da investigação efectuada e em curso (ex.: Alarcão & Araújo e Sá, 2010; Chardenet & Blanchet, 2011; Macaire, Narcy-Combes & Portine, 2010), relações com as políticas educativas (ex.: Alderson, 2009; Byram, 2008; Byram & Risager, 1999), com a formação de professores (ex.: Bizarro & Moreira, 2010; Breidbach, Elsner & Young, 2011; Castellotti & De Carlo, 1995; Puren, Bertocchini & Costanzo, 1998), com as práticas profissionais (ex.: Andrade & Pinho, 2010; Cadernos do GT-PA; Cardoso, Martins & Paiva, 2008), com as grandes finalidades educativas (ex.: Byram & Fleming, 1998; Guilherme, 2002;

Phipps & Gonzalez, 2004) e com o currículo (ex.: Egli Cuenat, 2009; Van Lier, 1999). Inclui ainda algumas obras gerais sobre a educação e o pensamento contemporâneo (Morin, 1999; Sousa Santos, 2003), outras de referência em DL (Baker & Prys Jones, 1998; Byram, 2000; Cuq, 2003) e alguns documentos fundamentais no âmbito da política educativa linguística europeia (Beacco & Byram, 2007; Beacco *et al.*, 2010).

Como critérios mais específicos de selecção das entradas, privilegiei, por um lado, a acessibilidade das obras (nos Serviços de Documentação da UA, no LALE, em linha ou na minha própria biblioteca pessoal digital) e, por outro, a sua heterogeneidade. No quadro dos pressupostos e finalidades da disciplina e tendo em conta o público que a frequenta, esta heterogeneidade entende-se como relativa:

- à natureza das publicações (incluindo obras de síntese, de modo a proporcionar uma visão compreensiva das problemáticas e do seu enquadramento disciplinar e teórico, bem como estudos de análise empírica e intensiva de determinados tópicos);
- às línguas utilizadas (português, inglês, francês, espanhol);
- aos seus referenciais teóricos e metodológicos, embora se reforcem, naturalmente, os trabalhos em DL orientados para a perspectiva adoptada na disciplina;
- aos objectos de investigação (aspectos cognitivos, afectivos, sociolinguísticos, sociais, culturais, políticos e pedagógicos envolvidos na educação em línguas);
- aos contextos investigados;
- aos estatutos que as línguas observadas assumem para os sujeitos que as usam (LM, LnM, L2 ou LE).

A bibliografia integra ainda uma lista de revistas, disponíveis igualmente nos catálogos dos Serviços de Documentação da UA ou em linha, com o objectivo de apoiar as mestrandas em pesquisas mais cirúrgicas, no âmbito dos seus projectos específicos de trabalho ou ainda na construção das problemáticas, visando as dissertações de mestrado, e alguns (muito poucos) *links* úteis, sobretudo aqueles que permitem ir acompanhando o discurso europeu em matéria de educação em línguas.

Num rápido comentário à forma como os mestrandos, na generalidade, gerem esta bibliografia, devo referir que, por vezes, reagem no início desfavoravelmente à sua extensão (compreendendo-a como uma lista de obras que efectivamente devem ser todas lidas) e ainda ao facto de muitas referências se encontrarem em francês ou em inglês (considerando que apenas são competentes, para além da sua própria língua, nas outras que estudaram/ensinam). Se tal

reação não deixa de colocar a questão do escasso mercado de tradução científica em Portugal, ela evidencia também, para além de eventuais fragilidades na formação linguística deste público, atitudes face às línguas e auto-imagens de perfis linguístico-comunicativos que importa visibilizar e discutir (o que é feito, aliás, ao longo da disciplina).

Por outro lado, muito frequentemente os estudantes revelam uma excessiva dependência em relação à bibliografia indicada (esta e a das sessões), que passa a funcionar praticamente como travão para comportamentos mais activos de pesquisa bibliográfica e de frequência das bibliotecas (inclusive das virtuais, como a de Galapro). Tendo em conta o papel, nas aprendizagens, da procura, selecção e integração da informação, em função de projectos próprios de trabalho, este facto já me impeliu, algumas vezes, a não incluir nos programas o item “bibliografia” ou a reduzi-lo drasticamente, mas a verdade é que os sinto depois, enquanto texto de determinada natureza, amputados da sua sustentação teórica e da evidenciação da perspectiva que lhes é subjacente. De qualquer modo, esta é uma questão sobre a qual a direcção do curso se tem debruçado, em articulação com todos os docentes e ainda com os Serviços de Documentação, os quais têm sido solicitados a desenvolver acções de formação sempre muito apreciadas (mas depois não devidamente rentabilizadas), nomeadamente no âmbito da disciplina *Seminário de Dissertação*.

Finalmente, os critérios de selecção dos textos, fundamentalmente artigos, trabalhados em cada bloco<sup>153</sup> (em número bastante mais reduzido, já que se trata de textos de leitura recomendada), relacionam-se com:

- a sua acessibilidade (em linha, nos Serviços de Documentação ou na minha própria biblioteca digital) e actualidade (sem obsessão, o que significa que foram integrados textos considerados importantes na construção do pensamento didáctico, independentemente da sua data de publicação);
- a sua focalização sobre os tópicos específicos em discussão;
- a diversidade de perspectivas que introduzem, estando incluídos textos em diferentes línguas e publicados em diferentes suportes e contextos, sabendo que estes são factores determinantes na construção dos pontos de vista dos autores e da forma como textualmente os comunicam; de qualquer modo, é notório que privilegiei textos de autores portugueses, e, entre eles, os da minha escola, não apenas porque são aqueles que mais têm trabalhado na

---

<sup>153</sup> No Bloco 4, dada a sua grande flexibilidade, indicam-se sobretudo obras colectivas e números especiais de revistas, sem discriminar os artigos, cuja selecção dependerá dos projectos de cada GT.



perspectiva didáctica em foco neste programa e em cujos trabalhos me apoiei para o construir, mas também porque penso ser importante, nesta situação específica de formação, reforçar a familiaridade do aluno com o espaço académico em que se encontra, como meio de favorecer a sua empatia para com ele e o sentimento de o integrar, contribuindo para o seu projecto;

- as suas potencialidades na provocação de problemáticas e dilemas, tensões, divergências, mas também de abertura de caminhos e perspectivas de trabalho;
- a sua relevância percebida para os públicos em questão (designadamente pelos ângulos de abordagem das questões, pelas problemáticas tratadas, pelo tipo de relação com as práticas, pela linguagem).

## Avaliação

Apresentam-se agora as práticas de avaliação da disciplina, em duas vertentes: a avaliação das aprendizagens; a avaliação da disciplina propriamente dita.

### Avaliação das aprendizagens

As orientações gerais da avaliação das aprendizagens da disciplina de DDCLÉ articulam-se com os seus pressupostos, finalidades e orientações metodológicas e podem ser assim explicitadas:

A avaliação visa contribuir para o projecto de formação da disciplina, enquanto tal, e de cada um dos seus actores, em particular, encorajando o percurso de itinerários individualizados de formação/investigação/intervenção em DL.

A avaliação procura mobilizar e aprofundar conhecimentos, capacidades e atitudes no âmbito da DL, favorecendo, especificamente, o desenvolvimento de competências investigativas e profissionais nesta área.

A avaliação constitui-se em espaço de formação e desenvolvimento profissional, supondo o envolvimento activo e a regulação autónoma do sujeito (por exemplo, na escolha de temas, de contextos, de metodologias, de referenciais, de parceiros de trabalho, na gestão do tempo e das tarefas, na selecção de suportes e modalidades de apresentação dos trabalhos, na discussão de critérios de regulação e na utilização dos instrumentos disponíveis), bem como um elevado nível de responsabilização, que se estende também ao professor/formador; assume, pois, uma natureza dinâmica, autêntica e participada.

A avaliação constitui-se ainda em espaço de inter-acção, pressupondo que a formação é um processo pessoal, mas também social; neste âmbito, cria oportunidades de negociação, partilha durante o processo, *feedback* e divulgação (sob várias modalidades) dos saberes construídos, valorizando-os em si e na sua relevância para o processo de desenvolvimento do sujeito e do grupo.

A avaliação é um processo que envolve transparência de critérios, negociação, clareza e rigor nas decisões.

A avaliação é realizada com base num portefólio de formação, cuja versão final é apresentada e discutida no final do semestre (sendo o seu processo de elaboração supervisionado nas horas tutoriais e alguns itens partilhados com a professora, a turma e a comunidade Galapro ao longo do curso), o qual contém componentes individuais e outros da autoria do par/grupo. A estrutura do portefólio é flexível, mas sugere-se a seguinte, com base nos elementos obrigatórios a incluir:

Introdução (individual)
Trabalhos individuais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatório crítico dos 4 blocos de formação</li> <li>- Resenha de uma dissertação de mestrado em DL</li> </ul>
Trabalhos em par/grupo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho de campo</li> <li>- Produto do trabalho realizado em GT na plataforma Galapro</li> </ul>
Reflexão final (individual)

Na avaliação (e na atribuição da classificação final, global e por componente), são considerados genericamente os seguintes critérios:

- grau de implicação no processo (abertura, autonomia, sentido crítico, envolvimento nas tarefas, criatividade);
- colaboração com o grupo (disponibilidade para a partilha e problematização das questões e tópicos em análise e dos projectos e trabalhos em curso e relevância do contributo dado para a sua discussão);
- qualidade e coerência do percurso efectuado e dos trabalhos realizados;
- assiduidade e cumprimento das tarefas nos prazos estabelecidos.

O quadro seguinte explicita o peso de cada uma dos componentes na classificação final.

<b>Componentes</b>	<b>Peso na classificação</b>
Trabalhos individuais	40%
Relatório crítico	60%
Resenha	40%
Trabalhos em par/grupo	50%
Trabalho de campo	60%
Trabalho do GT	40%
Participação na disciplina	10%

As mestrandas intervêm directamente em todo o processo de avaliação, quer aquando da definição dos critérios a utilizar, a partir de propostas da formadora, quer na sua aplicação concreta tendo em vista a classificação, na medida em que fazem acompanhar o seu portefólio de uma proposta de auto-avaliação (redigida em grupo, no caso dos trabalhos desta componente). Esta auto-avaliação é discutida, na sua relação com a minha própria proposta, numa sessão

específica de *feedback* e balanço das actividades, normalmente agendada na última semana do semestre.

De seguida descreve-se cada um dos trabalhos obrigatórios de avaliação, quanto aos seus objectivos, modos de realização e critérios de avaliação utilizados. Evidenciam-se também as potencialidades e limites percebidos, com base nas vozes das alunas, de forma a dar uma perspectiva mais compreensiva do valor formativo de cada um deles.

## **Trabalhos individuais**

### ***Relatório crítico dos blocos de formação***

#### *Objectivos*

Com este relatório, pretende-se criar um espaço de escrita reflexiva sobre a disciplina, acreditando-se, na linha dos pressupostos pedagógicos que a enquadram (ver *Parte I*), que este espaço apresenta potencialidades assinaláveis de desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo revisitare a situação de formação (e a si, enquanto sujeito que se forma), de um modo mais distanciado, sistemático e crítico (a partir das notas das sessões, dos textos lidos, dos documentos analisados, das tarefas realizadas, das discussões com os colegas e a professora, dentro e fora das sessões, das memórias, das reacções e comentários às primeiras versões apresentadas, ...) e ressignificá-la no âmbito de um percurso próprio. Num outro âmbito, visa ainda fornecer à professora perspectivas cruzadas da formação vista por dentro, por aqueles que a viveram, que possa reinvestir em futuras edições da disciplina, como forma de a melhorar.

#### *Modos de realização*

No que diz respeito ao relatório crítico dos Blocos 1, 2 e 3, cujos objectivos foram explicitados aquando da apresentação do programa, propõe-se que uma primeira versão seja escrita, segundo uma estrutura livre e apontando-se para cerca de 800 palavras por bloco, até 1 semana após a sua conclusão, e depois partilhada no *e-learning*, com a formadora e os outros formandos, abrindo-se a outras vozes e perspectivas capazes de contribuir para a sua revisão mais sustentada.

Esta perspectiva dialogada (na linha das narrativas dialogadas de que fala Moreira, 2011) na elaboração dos relatórios amplia-se no do Bloco 4, elaborado com base no *Caderno de*

*Reflexões* (CdR) da sessão Galapro (a partir do guião da plataforma). Os objectivos, estrutura e modos de realização deste Caderno já foram apresentados e exemplificados, pelo que é inútil repeti-los neste momento. De qualquer modo, realço que se trata de um texto a elaborar num documento *wiki*, partilhado, ao longo do seu processo de redacção, com os formadores e formandos, que podem fazer comentários directamente sobre o texto, favorecendo constantes revisões em função também dos pontos de vista dos outros que o lêem e comentam.

No ano lectivo de 2009/2010, este trabalho foi realizado apenas por uma mestranda, e relativamente a um único bloco. Com efeito, alegando cansaço físico e intelectual acumulado neste segundo semestre (motivado em grande parte pelo facto deste ano estar a ser particularmente complicado para os professores e para os quotidianos escolares e ainda pelo horário pós-laboral muito disperso do mestrado<sup>154</sup>), as formandas propuseram, a certa altura, que os dois trabalhos de avaliação individual fossem entendidos como alternativos, sendo-lhes permitido optar por um ou por outro. Esta proposta foi aceite, não obstante ter sido unanimemente considerado que empobrecia a avaliação numa das suas vertentes fundamentais (crítico-reflexiva). As mestrandas tinham já, nesta altura, iniciado o processo de resenha de uma dissertação de mestrado, pelo que optaram por este trabalho.

De notar, de qualquer modo, que os CdR da sessão Galapro foram realizados<sup>155</sup> pelo que, efectivamente, as mestrandas experienciaram situações de escrita reflexiva colaborativa sobre a formação.

A realização do trabalho está prevista nas horas de trabalho autónomo da disciplina.

### *CrITÉRIOS de avaliação*

Os critérios de avaliação deste relatório deveriam ser construídos com as formandas, a partir de uma proposta da formadora, e posteriormente integrados numa ficha de avaliação distribuída à turma (apresentada no Anexo 6). Conforme referido, chamadas a participar no seu processo de avaliação, cada mestranda deveria fazer acompanhar o relatório pela sua auto-avaliação, utilizando esta grelha.

---

<sup>154</sup> Refira-se, por exemplo, que uma das alunas fazia três deslocações semanais à UA, ao fim de um dia de trabalho, percorrendo cerca de 150 km.

<sup>155</sup> No 1.º semestre, conforme explicado na nota 2.

### *Potencialidades e limites*

As potencialidades, em termos gerais, de um instrumento de avaliação deste tipo, enquanto propiciador de um acto de escrita reflexiva sobre uma formação precisa e sobre o sujeito que a vive e nela se implica, já foram referidas. Na situação de formação precisa em referência, a disciplina de DDCLÉ no ano lectivo de 2009/2010, conforme acima escrevi, este relatório acabou praticamente por não ser realizado. Sirvo-me assim de relatórios semelhantes apresentados em disciplinas da mesma área, com propostas programáticas análogas, em anos anteriores, para argumentar, concretamente, as suas potencialidades e limites, no âmbito das finalidades formativas da DDCLÉ.

Antes de mais, este relatório permite *criar elos entre formandos e formadores*, reforçando as condições de clareza e confiança da formação, em particular quando é utilizado em situação dialogada, ajudando a explicitar os pontos de vista de uns e de outros. Exemplificando, Ana, reagindo ao meu comentário a um dos seus relatórios, escreve:

*“depois de relido o meu segundo trabalho (...) entendo perfeitamente que poderá parecer um discurso de alguém ‘amargurado’ (retomando a palavra da docente Maria Helena Araújo e Sá) ou de alguém vencido pelas mágoas do ensino. Na verdade, ainda sou demasiado inexperiente para me ‘dar por vencida’, ou para me assumir como mais uma desistente (...) Não pretendia, de nenhuma forma, apresentar-me como uma professora pessimista” (Dezembro 2007).*

Estes elos estendem-se aos mundos das escolas e da academia, permitindo aprofundar o conhecimento de cada um deles nas suas múltiplas contingências: “a realidade da academia é bem diferente da vivência das escolas, e talvez o tema do relatório me tenha feito reflectir nas contradições destes dois mundos” (Ana, Dezembro 2007).

Para além desta dimensão dialógica, o relatório mostra-se ainda espaço:

- *de aprofundamento e apropriação dos saberes didácticos, estimulando novas leituras:*

*“A relação problemática que tem se estabelecido entre teoria e prática (...) pode ser traduzida em uma série de conceitos (...). Alguns deles já foram introduzidos logo no início, quando se abordou a validade da teoria (...) mas aqui trataremos de duas outras concepções-chave, dois “fantasmas” no dizer de Alarcão....” (Luciana, Outubro 2007);*

- *da sua contextualização num espaço educativo preciso* (“Porque não criar um espaço comum semanal às várias línguas que possibilite aos discentes adquirir esses *skills* necessários? Porque não trabalhar essas competências em áreas curriculares como a

Formação Cívica?”, Natália, Dezembro 2007), onde as formandas são as principais actoras (“Na nossa escola, pelo menos 6% dos alunos são representantes de outras línguas e culturas”, Isabel, Novembro 2007);

- *de observação mais distanciada de si*, designadamente no que diz respeito a um pensamento educacional próprio em construção (“Como docente (...) ainda estou a posicionar-me (...) como pessoa, venho preenchida, completa. Como professora, venho assustada, comprometida”, Ana, Dezembro 2007), na sua relação com um percurso de vida (“o mais curioso é que vivo, há 7 anos, numa situação de intercompreensão plurilingue em que até hoje nunca tinha pensado”, Alice, Dezembro 2007), onde as práticas profissionais adquirem um valor assinalável (“Como exemplo, refiro a situação com a qual me deparei no ano lectivo transacto...”, Natália, Dezembro 2007; “Quando trabalhei no Luxemburgo...”, Isabel, Novembro 2007);
- *de projecção de novas acções educativas* (“quando se estuda um texto como *O Cavaleiro da Dinamarca*, porque não fazer um *inter-rail* com paragem em vários países/locais referidos (...), aprendendo, descobrindo e pensando, reflectindo, de modo a criar nos aprendentes uma consciência pluridimensional das suas aprendizagens?”, Natália, Dezembro 2007);
- *de observação da relevância profissional do conhecimento didáctico* (“O conceito de intercompreensão revela-se-nos vasto, multifacetado e de extrema importância...”, Isabel, Novembro 2007).

Uma das potencialidades destes relatórios que queria aqui ressaltar prende-se com o seu contributo para as dinâmicas de qualidade dos programas de formação em todas as suas dimensões, ao revelar os *sentimentos das formandas* (“estou confusa... emaranhada numa teia demasiado complexa para conseguir decidir qual o melhor começo... já devo ter planificado este texto umas 3 vezes...”, Ana, Novembro 2007) e as suas *percepções* relativamente:

- *às modalidades de operacionalização curricular* (“A verdade é que nunca gostei de viagens ‘à la carte’”, Alice, Dezembro 2007; “esta fase [de Galapro] foi no meu entender menos organizada! Pareceu-me haver alguma dispersão e em alguns momentos senti-me perdida e sem saber o que fazer”, Sara, Março 2009),
- *aos seus pressupostos* (“não posso deixar de referir (...) que o desafio da educação para a cidadania reside não apenas na sua enorme responsabilidade, como no risco em que o

professor incorre, tentando criar alunos à sua imagem, de acordo consigo e com os seus valores. Mas... e se assim não for?”, Ana, Outubro 2007),

- *e aos conteúdos abordados* (“prefiro não conceber como estanques os papéis de pesquisador e professor, como sugere (...) a autora citada”, Luciana, Outubro 2007).

Os limites deste instrumento de avaliação prendem-se, claramente, antes de tudo, com o tempo, ou melhor, com a ausência dele (“A questão do tempo é incontornável”, Sara, 2009) e com os hábitos de escrita das mestradas. Com efeito, trata-se de um tipo de escrita que desperta, facilmente, reacções de ordem afectiva, geralmente de direcção negativa (o que não acontece quando são solicitados outros tipos de textos, vistos como mais “académicos” ou próprios de uma formação universitária), o que talvez explique o facto de apenas uma das cinco alunas ter escolhido realizá-lo (parcialmente). Acreditando nas suas potencialidades, acima ilustradas, creio que importa insistir, mas trabalhando melhor os seus objectivos e dedicando algum tempo presencial à análise de alguns escritos (e mesmo à investigação que sobre eles tem sido conduzida), como forma de motivação e de evidenciação das suas funções. De referir que esta resistência se fez igualmente sentir na sessão Galapro, em relação aos CdR, conforme expresso nos relatórios de avaliação das sessões.

### ***Resenha de uma dissertação de mestrado***

#### *Objectivos*

Com este trabalho pretende-se desenvolver competências de leitura crítica e rigorosa de textos científicos produzidos no âmbito da investigação em DLE, nomeadamente de literatura cinzenta (dissertação de mestrado), tendo em conta também que este é um tipo de texto com características específicas com o qual importa que as formandas se familiarizem. Visa-se ainda que as alunas contactem com o trabalho produzido por outros professores em contexto académico (mestrado), de modo a conhecer as problemáticas que têm vindo a ser investigadas e as metodologias utilizadas, favorecendo processos individuais de construção dos seus próprios projectos de investigação, em articulação com outros, e, conseqüentemente, de aprofundamento do saber didáctico.



### *Modos de realização*

Este trabalho foi apresentado no início do Bloco 2, momento em que se negociaram também os seus objectivos, modos de realização e critérios de avaliação. Neste quadro, foi distribuído e rapidamente analisado o sub-corpus *Literatura cinzenta* do projecto EMIP/DL, solicitando-se às mestrandas um breve comentário, como forma de iniciar o processo de selecção individual da dissertação a analisar. Na sessão seguinte, após apresentação do projecto EMIP/DL e dos instrumentos de meta-análise construídos (Alarcão & Araújo e Sá, 2010a, Anexo 1), foram observadas e brevemente discutidas algumas das dissertações referidas pelas mestrandas na sessão anterior, levadas para a aula pela docente, após o que se procedeu à sua selecção definitiva, tendo cada uma delas explicitado os motivos da sua escolha. O trabalho final foi realizado nas horas de trabalho autónomo do Bloco 2.

As dissertações seleccionadas e os motivos indicados foram os seguintes:

<b>Dissertações de mestrado seleccionadas</b>	<b>Crítérios de escolha invocados</b>
Dias, J. (2007). <i>Imagens da diversidade intralinguística no 1.º CEB</i> (Sara)	Interesse pela temática, considerada original e aliciante, e pelo estudo em si, pelo contributo que pode vir a dar para a definição do projecto de dissertação (que pretende desenvolver no âmbito de uma abordagem da diversidade dentro da LM).
Ferreira, E. (2003) <i>Da relação sujeito-língua: um estudo com alunos do secundário de língua portuguesa</i> (Margarida)	Interesse pessoal e profissional pela relação sujeito/língua/identidade.
Mendes, L. (2005). <i>A dimensão política da educação em línguas</i> (Sandra)	Vontade de conhecer mais detalhadamente o enquadramento das abordagens plurais, em termos de política linguística educativa.
Rita, A. (2005). <i>Programas e manuais de FLE: contributos para o plurilinguismo</i> (Patrícia)	Necessidade de aprofundar de que modo discursos reguladores das práticas de sala de aula (programas e manuais) abordam a competência plurilingue e que propostas de operacionalização apresentam.
Pinto, S. (2005) <i>Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses</i> (Susana)	Valorização da temática, considerada relevante para vir a equacionar estratégias educativas mais capazes de aproximar os alunos das línguas.

### *Crêterios de avalia o*

Os cr terios de avalia o deste trabalho foram discutidos com as alunas a partir do instrumento de meta-análise a utilizar e articularam-se em torno quer dos seus objectivos quer do tipo de texto em causa, nomeadamente: rigor conceptual e de linguagem; sistematiza o do quadro teórico e metodológico da investiga o, com defini o dos termos técnicos utilizados; evidencia o de resultados obtidos, implica es e limites indicados e percebidos; análise crítica e evidencia o da relevância da investiga o (ver Anexo 6).

### *Potencialidades e limites*

Este trabalho mostrou-se capaz de cumprir as suas finalidades, sobretudo porque familiarizou as mestrandas com este tipo de texto e lhes permitiu desenvolver (meta)competências para o produzir, nomeadamente no que toca a aspectos estruturais e formais e ao tipo de linguagem requerido. Ao mesmo tempo, revelou-se essencial na ponte com o segundo ano e com a maturaa o de projectos individuais de investiga o, já que as mestrandas prosseguiram os seus caminhos no âmbito das problemáticas e temáticas seleccionadas, tendo considerado que os momentos de discussão e explicita o dos motivos de escolha das disserta es a analisar tinham sido fundamentais neste processo. Ilustrando, Patrícia escreve, na parte final da sua resenha: “Neste trabalho, a tradu o surge claramente como um espaço privilegiado para o encontro de línguas e como uma proposta de desenvolvimento da competência plurilingue”, tendo posteriormente concebido um projecto de disserta o intitulado “Tradu o pedagógica e competência de aprendizagem em aula de língua estrangeira” (motivado também pela sessão apresentada na Li o que acompanha estas provas). De igual modo, Margarida conclui que “Na senda do que aqui   preconizado (...) julgo que o meu futuro projecto de disserta o (...) poderá também vir a contribuir para uma melhor compreensão [das circunstâncias em que] a integra o de uma abordagem plural (...) se repercuta nos conhecimentos em português e no estabelecimento de uma rela o socio-afectiva com esta língua”, envolvendo-se numa investiga o, para efeitos de disserta o, cujo título  : “A língua materna revisitada através de práticas de intercompreensão”. Também Sara e Susana prosseguiram dentro da mesma problemática (respectivamente com os estudos “Imagens da diversidade intralinguística dos professores de Língua Portuguesa” e “A cultura linguística de alunos do 9.  ano de escolaridade do concelho de Aveiro”).

Alguns dos trabalhos mostram contudo uma maior aten o   análise descritiva da disserta o, muito conduzida pelo instrumento de suporte, do que   evidencia o dos contributos pessoais da

leitura do estudo, o que releva de uma percepção algo formalizada ou académica da tarefa que não recobre totalmente os seus objectivos e que me parece ter sido induzida essencialmente pelo instrumento-base. Não contestando a sua pertinência neste quadro, penso antes que importa, tal como foi proposto, conjugar estes momentos de análise mais estruturada com outros em que as mestrandas (se) possam observar mais livremente os percursos de formação e escrever sobre eles, tal como acontece nos relatórios críticos dos blocos (ver acima), pelo que ambos os trabalhos se complementam.

## **Trabalhos em par/ grupo**

### ***Trabalho de campo***

#### *Objectivos*

Com o trabalho de campo pretende-se desenvolver competências e atitudes investigativas em DL, estimulando o aprofundamento de conceitos e problemáticas considerados relevantes no âmbito dos projectos profissionais das formandas. Visa-se ainda promover a integração, expansão e aplicação dos referenciais teóricos e metodológicos da disciplina, assim como estimular atitudes de indagação das alunas sobre os seus próprios contextos profissionais, como forma de desenvolvimento de uma competência educativa crítica, reflexiva e autónoma.

O trabalho deve permitir a construção de saberes contextualizados que possam ser difundidos junto dos pares e de outros didactas, como forma de fazer circular a investigação, de multiplicar os seus efeitos e impactos e de promover pontes entre contextos de investigação, contextos de formação e contextos profissionais e as suas *praxis*.

#### *Modos de realização*

O trabalho foi realizado em pequenos grupos (de 2 e 3 elementos), valorizando-se a aprendizagem colaborativa e procurando-se desenvolver uma cultura de trabalho em equipa considerada imprescindível em contexto educativo, de acordo com uma das finalidades da disciplina (favorecer o trabalho colaborativo, no sentido de uma prática curricular mais integrada). Os critérios de formação dos grupos foram da responsabilidade exclusiva das formandas, aquando da negociação das problemáticas a estudar.

A natureza deste trabalho foi apresentada genericamente na primeira sessão da disciplina, tendo sido explicado que consistia num trabalho de campo, isto é, de indagação de discursos e práticas, a partir da recolha e análise de dados, e que as problemáticas a abordar seriam

seleccionadas pelas suas autoras, de acordo com a sua vivência da disciplina e com as questões que se fossem levantando. Sugeriu-se que o final do Bloco 1 seria um momento aconselhável para a definição preliminar destas problemáticas, mas aceitou-se que as mestrandas pudessem regular os seus próprios tempos, conscientes embora de que os trabalhos deveriam estar prontos para apresentação oral à turma no final do semestre. Distribuiu-se ainda um guião para planificação do estudo (ver Anexo 5), cuja negociação prévia com a docente (nas horas de OT) era condição para avançar para o terreno. Recomendou-se que, entre os elementos a planificar, fosse incluída também uma proposta de divulgação. Depois de estabilizados, os planos de trabalho foram apresentados à turma, para partilha das propostas, após o que os grupos os desenvolveram nas horas de trabalho autónomo, apoiadas pelas horas de OT. Os trabalhos foram apresentados na sessão final da disciplina.

As mestrandas organizaram-se de forma diferenciada e optaram também por projectos distintos.

As primeiras a arrancar foram Margarida, Patrícia e Sandra, logo no final do Bloco 1, como sugerido, interessadas em compreender mais aprofundadamente as articulações entre as orientações de política linguística educativa europeia e nacional, nomeadamente, de que modo as abordagens plurais, em particular o conceito de competência plurilingue e pluricultural, são operacionalizadas nos documentos que regulam as suas práticas educativas (designadamente o Currículo Nacional do Ensino Básico para a LM e as LE e as Orientações Curriculares para o PLnM) e com que articulações entre si. Interessava-lhes, em especial, explorar as possibilidades de um trabalho articulado das línguas da escola abertas pelos discursos instituidores (ver Bloco 2), seu *corpus* de análise.

Tendo construído e aplicado uma grelha de análise documental inspirada no *CARAP – Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* (Candelier *et al*, 2007), os resultados deste estudo apontaram para uma efectiva articulação dos textos analisados no âmbito de uma proposta concertada de abordagem das línguas na escola, tal como escrevem nas *Conclusões*:

*“os princípios e valores do referido currículo [nacional do Ensino Básico], bem como as competências gerais e específicas nele consagradas no que concerne à LM e à LE, possibilitam, em articulação com os diferentes programas das áreas curriculares disciplinares, mobilizar saberes e adoptar estratégias que permitem o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural.”*

Tendo a percepção de que esta articulação é quase inexistente ao nível das práticas educativas reais, propuseram-se continuar o estudo, procurando perceber, na óptica dos professores, que constrangimentos se colocam à tradução efectiva destas orientações no seu trabalho. Assim,

entrevistaram três professoras (uma de LM, uma de PLNM e outra de LE), tendo concluído que existe “uma separação entre os que concebem e desenham o currículo e aqueles que o executam ou implementam”, produzindo uma percepção daquele como “algo estático e neutro, um produto”:

*“parece seguro afirmar-se que, na generalidade, os professores conhecem mal o que é proposto, a nível das perspectivas de ensino, nos vários programas e conseqüentemente essas perspectivas não passam muitas vezes de meras intenções aprisionadas nos textos institucionais” (Conclusões).*

Igual clivagem existe, na sua perspectiva, com a investigação: “Como se o campo da investigação e a prática lectiva estivessem em margens opostas de um mesmo rio. A ponte tarda em se fazer e, enquanto isso, muito do trabalho do investigador (...) cai na água, perdendo-se na recontextualização que o professor faz.... na outra margem”.

Sara e Susana demoraram bastante mais tempo a definir o seu projecto, tendo decidido aguardar pelo Bloco 3 e pelo contacto concreto com investigações em DL. A temática que seleccionaram surgiu, de rompante, no final da primeira sessão desse bloco, aquando da apresentação do projecto “A cultura linguística das populações escolares”. Surpreendidas pelos resultados do questionário aplicado, decidiram replicá-lo quase 10 anos depois a uma amostra constituída pelos alunos (n. 99) do 9.º ano de escolaridade de uma escola do distrito de Aveiro. Ao questionário inicial, acrescentaram um grupo de questões relacionadas com a diversidade intralinguística que, como vimos acima (resenha de uma dissertação de mestrado) era uma temática que interessava a Sara. Os resultados, obtidos através do tratamento dos dados com o programa SPSS e técnicas de análise de conteúdo, permitiram concluir que permanece “um fechamento às línguas quase igual ao de 10 atrás, o que se nos afigura inquietante” (*Conclusão*), impelindo as mestrandas a interrogarem-se sobre abordagens possíveis para equacionar de que forma “a escola pode verdadeiramente contribuir para o reconhecimento das línguas enquanto modo de formação de cidadãos que saibam estar num mundo plural” (*idem*). Avançam assim com propostas concretas e transversais ao currículo escolar, onde o diálogo entre professores e entre estes e os investigadores é privilegiado:

*“Só na construção de um conhecimento partilhado do que a didáctica pensa sobre as línguas, a escola pode repensar as suas práticas e encontrar novas formas de estar. Evidentemente, cada um de nós, enquanto actor nos nossos espaços de intervenção, tem também um papel, quer ao nível do trabalho que desenvolvemos com colegas, introduzindo novas perspectivas de análise e de abordagem do ensino de línguas, quer depois, naturalmente, dentro da sala de aula” (idem).*

Este estudo, que as autoras concluem cheias de esperança (“acima de tudo, pensamos que os professores precisam de (...) centrar as suas energias numa acção de mudança, começando por acreditar na sua própria capacidade de se reinventar e de recriar espaços de formação do indivíduo”, *idem*), e o contacto próximo com a investigadora que levou a cabo o trabalho inicial (Ana Raquel Simões) influenciou decisivamente os seus percursos no MD, tendo desenvolvido os seus projectos de dissertação sob a sua orientação e nesta temática (intitulados, como acima escevi, “Imagens da diversidade intralinguística dos Professores de Língua Portuguesa” e “A cultura linguística de alunos do 9.º ano de escolaridade do concelho de Aveiro”).

### *Crítérios de avaliação*

Os critérios de avaliação dos trabalhos de campo foram discutidos com as alunas e posteriormente sistematizados e incluídos na grelha de avaliação que lhes foi distribuída (em Anexo 6) e que utilizaram para se auto/co-avaliar, em proposta realizada em grupo que entregaram simultaneamente com o portefólio, no final do semestre.

Decorrentes dos objectivos e natureza do trabalho, estes critérios relacionam-se essencialmente com a clareza e relevância das questões e problemáticas colocadas, a construção crítica, rigorosa, articulada e fundamentada do enquadramento conceptual e do desenho metodológico, o rigor da descrição, interpretação e análise crítica dos fenómenos observados, o cumprimento de regras formais do trabalho científico (estrutura, tipo de linguagem, referenciação de fontes, citações, etc), a organização, redacção e apresentação do todo e o empenho colocado no processo e na colaboração no interior do grupo.

### *Potencialidades e limites*

As potencialidades mais relevantes deste trabalho encontram-se de algum modo expressas nos excertos acima transcritos. Para além de ter permitido uma experiência sistemática e acompanhada (pelas colegas e professora) de investigação em didáctica, baseada em interrogações, dilemas, perplexidades e inquietações das próprias professoras, ele abriu pistas e perspectivas de trabalho nas escolas, algumas das quais vieram efectivamente a ser percorridas (designadamente nos projectos de dissertação), num caminho coerente onde se assumiram sempre como principais actoras. O trabalho aproximou ainda as professoras da DL, reforçando o estatuto da disciplina enquanto interlocutora útil para os seus quotidianos profissionais e levando-as a querer exercer um papel próprio no desenvolvimento de um projecto de que se sentem fazer parte. Reforçou ainda as suas competências de investigação em DL e deu-lhes confiança, a este nível, para iniciarem as dissertações. O facto das mestrandas que realizaram o

primeiro trabalho referido terem querido aprofundá-lo, auscultando as vozes (inicialmente não previstas) das colegas quanto aos resultados obtidos, e de Sara e Susana terem passado muitas horas na UA para se familiarizarem com o programa SPSS, revela, a meu ver, a sua motivação e empenho na realização dos projectos.

Em termos objectivos, a avaliação e classificação de ambos os estudos (com 16 e 17 valores, consensualmente atribuídos) reforça estas apreciações, tendo revelado que eles correspondem aos objectivos traçados, traduzindo níveis elevados de investimento, capacidade de articulação com os contextos, competências de investigação e relevância profissional.

A gestão do tempo não pareceu ser um limite, face a estes dados, ao invés do que aconteceu com outras propostas de avaliação (ver acima, *relatório crítico*). Contudo, não posso deixar de considerar que, de algum modo, estas mestrandas assumiram este trabalho como central no seu esforço e na sua implicação na disciplina, com eventuais distorções da proposta de avaliação inicial, o que se reflectiu, claramente, na negociação (e empobrecimento) do desenho da avaliação. Dilema para a formadora, que nesta edição de 2009/2010 resolvi em função do que me pareceu corresponder às condições e possibilidades concretas de formação destas professoras.

### ***Trabalho realizado em GT na plataforma Galapro***

#### *Objectivos*

Os objectivos deste trabalho, que se articulam com os do anterior, agora em ambiente mais alargado de colaboração plurilingue a distância, são de uma tripla ordem:

- desenvolvimento das competências de IC das mestrandas, colocando-as em situação de comunicação plurilingue e intercultural, onde interagem nas suas línguas e nas dos outros para realizar as tarefas;
- desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo, sendo-lhes pedido a negociação e realização de um trabalho conjunto;
- desenvolvimento de competências profissionais para lidar, nos seus contextos de trabalho, com a IC enquanto meta-conceito didáctico relacionado com abordagens plurais das línguas.

#### *Modos de realização*

Os modos de realização deste trabalho foram descritos no Bloco 4, no item *As sessões já concluídas*, onde se apresentaram os GT em que se inscreveram as alunas da edição 2009/2010

do MD, as temáticas seleccionadas e uma breve síntese dos respectivos produtos, bem como das dinâmicas de trabalho que a eles conduziram.

#### *Crítérios de avaliação*

Os critérios de avaliação são os definidos no âmbito da sessão Galapro pelo grupo de formadores, que os formandos conhecem desde o seu início e que integram aspectos relativos quer ao produto do trabalho quer ao processo de construção deste produto no âmbito dos grupos plurilingues (ver Anexo 7<sup>156</sup>). Trata-se não apenas de evitar a multiplicação de critérios de avaliação, mas sobretudo de introduzir na disciplina as mesmas dinâmicas de avaliação de Galapro (autêntica, participada, colaborativa, referente aos processos e aos produtos, ver Bloco 4 e Hidalgo Downing, 2009), beneficiando-se dos comentários avaliativos e sugestões do conjunto de participantes. Recorde-se que estes trabalhos são editados na plataforma na fase 4, sujeitos a auto, co- e hetero-avaliação formativa (com base neste instrumento) e depois revistos em função dela e publicados.

#### *Potencialidades e limites*

Tendo em conta que esta avaliação não teve lugar na disciplina de DDCLÉ nesta edição, a percepção que tenho das potencialidades e limites deste trabalho vem-me do desempenho das minhas funções de coordenadora da sessão de formação em que tiveram lugar, nomeadamente: do acompanhamento quotidiano da dinâmica dos GT; da leitura dos trabalhos e dos fóruns em que foram discutidos e das fichas de avaliação depositadas; do relatório que elaborei da sessão; da leitura dos CdR das formandas; e do artigo de Carrington *et al.* (2010), no qual 3 destas formandas, com uma das suas formadoras, analisam a sua experiência de formação no GT “*IC e educação para a diversidade linguística e cultural*”.

De acordo com estes dados, bastante diversificados, parece que o trabalho cumpriu plenamente os seus objectivos: “Os meus objectivos iniciais foram cumpridos: construirmos um produto que tem aplicabilidade. Fiquei muito satisfeita com o resultado” (Sara, CdR). Assim, permitiu (re)construir o conhecimento sobre IC, bem como o autoconhecimento pessoal, linguístico e profissional (Carrington *et al.*, 2010: 240), para além de ter colocado à prova as capacidades de comunicação plurilingue e de trabalho colaborativo das mestrandas.

---

<sup>156</sup> Pelas razões já referidas e que se prendem com a natureza plurilingue da sessão Galapro, esta ficha, como todos os outros instrumentos, não é traduzida, sendo apresentada na língua (eventualmente mais do que uma) em que foi redigida, de acordo com a distribuição dos lotes de trabalho do projecto pelos parceiros.



Para este sentimento generalizado de satisfação contribuíram:

- a forte motivação inicial para a sessão Galapro, entendida como um desafio (“desde o início eu sentia uma enorme motivação”, Margarida, CdR);
- o ambiente relacional entre os participantes dos GT (“Gostei muito da cordialidade e da simpatia estabelecida entre todos (...) criou-se um bom ambiente de trabalho do qual resultaram propostas válidas para aplicação didáctica”, Sandra, CdR);
- a colaboração plurilingue e intercultural dentro dos grupos, permitindo a troca de experiências culturais, a descoberta de soluções para diferentes problemas e a exploração de múltiplas possibilidades de trabalhar a IC em contextos educativos, de acordo com as suas características (Carrington *et al.*, 2010).

Um papel de destaque é dado, nestes textos das mestrandas, à descoberta de potencialidades linguístico-comunicativas e interculturais próprias, até aí desconhecidas: “Este é, talvez, o aspecto que me está a encantar mais (...) o facto de não sentir que estou a ler línguas estrangeiras. Estou tão concentrada no significado das mensagens que passo de uma língua para a outra sem me aperceber” (Patrícia, CdR).

O trabalho desenvolveu ainda a sua confiança para implementar actividades didácticas que envolvem a intercompreensão, como escreve Margarida no seu CdR:

*“É com manifesto agrado que concludo ter adquirido competências, a nível da prática pedagógica, que permitem futuramente implementar e orientar a implementação de projectos didácticos que visem a multidimensionalidade do conceito de intercompreensão. Tal proficiência adveio não apenas da colaboração activa no meu GT, mas também da observação atenta e do comentário reflexivo do produto final dos diferentes GT (...) Sintome, hoje, indubitavelmente mais apta e confiante para empreender actividades de intercompreensão na sala de aula e para promover valores de respeito e tolerância pelos outros.”*

Deu-lhes ainda ideias precisas que projectam explorar proximamente, quer com os seus alunos (“espero poder colocar algumas das actividades em prática com os meus alunos”, Sandra, CdR), quer com os pares: “As aprendizagens que fiz (...) permitir-me-ão actuar de forma mais informada junto dos meus colegas de trabalho” (*ibidem*).

A leitura dos trabalhos efectivamente editados na plataforma vai ao encontro destas percepções das formandas. Tratando-se, todos eles, de documentos plurilingues, elaborados colectivamente pelos membros dos GT com o apoio dos formadores e na sequência de interacções em fórum e em *chat*, reflectem, na sua real variedade, o empenho dos seus autores na compreensão de

questões que eles próprios colocam e às quais procuram dar respostas, explorando ao máximo a diversidade de competências, interesses e pontos de vista de cada um.

Os limites deste trabalho, na perspectiva das mestrandas, prendem-se, fundamentalmente, com o tempo que lhes exige, superior às expectativas, e com a sensação de ter sido muito exploratório, já que, pela sua complexidade e carácter inovador, exigiria prolongar-se ao longo de todo o ano curricular, ou em sessões consecutivas (o que, aliás, vai ao encontro da nossa proposta curricular<sup>157</sup>). É assim que Sara, no seu CdR, fala do “sabor amargo na boca por saber a pouco”. Também é referida alguma dificuldade inicial de negociação dos projectos de trabalho (“A maior dificuldade sentida foi o desafio (...) à nossa capacidade de negociação dos objectivos a atingir, das estratégias a implementar”, Margarida, CdR), bem como receios iniciais relacionados com a natureza (plurilingue e a distância) da comunicação, ultrapassados ao longo da sessão. Refira-se finalmente algum desagrado pela participação muito desequilibrada dos membros do GT (embora própria de uma formação a distância), traduzindo o envolvimento das mestrandas na construção dialógica da formação.

Lendo os trabalhos, acrescentaria porém que nem sempre eles são coesos e nalguns momentos é notório que foi o formador que introduziu, *a posteriori*, alguns elementos de coesão e progressão, o que remete, para além de alguma dificuldade na elaboração colectiva de um produto a distância nestas circunstâncias, para questões relacionadas com o papel e as funções do formador neste tipo de formação e com a percepção que cada um deles tem, percepção esta não necessariamente coincidente (e teria de o ser?) na comunidade de formadores de Galapro (não obstante estar ao dispor um *Guia do Formador*, que as explicita). O facto de a plataforma não dispor ainda, aquando da realização desta sessão, de instrumentos de escrita colaborativa explica também, de algum modo, esta fragilidade dos trabalhos.

## **Participação na disciplina**

A participação na disciplina é também objecto em si de avaliação, embora esteja igualmente contemplada na apreciação dos trabalhos a realizar, razão pela qual o seu peso isolado global é apenas de 10%.

---

<sup>157</sup> Por esta razão, Margarida voltou a inscrever-se na sessão Galapro de 2011, conforme referirei à frente.

Sentindo que a minha capacidade de observação desta participação é de algum modo limitada (designadamente no que toca aos trabalhos de grupo ou à influência de aspectos de personalidade no comportamento durante as horas de contacto presencial e virtual), dou especial valor às auto-avaliações das mestrandas neste domínio e a experiência tem-me mostrado que esta é uma atitude a continuar, já que frequentemente as minhas observações não coincidem com as percepções bem argumentadas dos alunos. Os critérios a considerar integram a ficha de avaliação apresentada em Anexo 6 e são igualmente discutidos com as alunas, organizando-se em torno de três campos cuja clarificação é feita em conjunto: grau de implicação no processo; relevância da contribuição para a qualidade da formação do grupo; assiduidade (definindo-se um número mínimo de aulas como condição de atribuição da classificação máxima) e cumprimento de prazos.

Num comentário global a esta proposta de avaliação das aprendizagens, e tendo em conta a experiência vivida em 2009/2010, ela parece pesada face às reais possibilidades das mestrandas. Contudo, uma proposta do mesmo tipo foi realizada com sucesso na UC da mesma área científica do 1.º semestre (*Pluralidade Linguística e Educação*), bem como em edições anteriores de disciplinas análogas em mestrados pré-Bolonha (quando a frequência da sessão Galapro, na altura inexistente, foi substituída pela realização de módulos de formação do projecto *ILTE*, ver nota 133). Claramente, e como o relatório de avaliação do curso também o manifesta para a generalidade dos alunos, estas mestrandas encontravam-se excepcionalmente cansadas no 2.º semestre, o que poderá ter a ver, quer com razões externas ao mestrado e à disciplina (relacionadas com um período conturbado da vida das escolas e da profissão), quer com razões relacionadas com a organização curricular do MD (nomeadamente a sua excessiva carga horária, em termos de horas de contacto, e a dispersão das aulas na semana), quer ainda com a proposta da UC em si mesma (exigente e trabalhosa, nas suas palavras, ver à frente).

Embora possuindo apenas dados de uma única edição, a primeira, penso que importa, com a direcção do curso, estarmos desde já atentos a este cansaço que se vai acumulando e reflectindo nas aprendizagens, procurando encontrar soluções e alternativas a vários níveis (organizacional, pedagógico, curricular), designadamente revendo o plano de estudos de todo o mestrado e de cada uma das disciplinas, reduzindo as horas de contacto e estruturando-as melhor entre si, em função do que é o projecto de formação do MD. Uma via a explorar, no caso concreto da DDCLÉ, é uma mais estreita integração curricular da sessão Galapro, nomeadamente no que diz respeito ao trabalho desenvolvido no seio dos GT, articulando-o melhor (ou até fazendo-o coincidir, em modalidades a explorar) com o trabalho de campo agora proposto. Uma outra, de

tipo diferente, ensaiada com sucesso em edições anteriores de cursos de Mestrado, é concentrar as sessões presenciais em aulas quinzenais de 8 horas ao sábado, o que reduz para metade as deslocações dos alunos, favorece a concentração e o ambiente de trabalho e facilita a gestão da presença na aula de convidados, permitindo ainda que estes também se encontrem entre si e que os espaços de diálogo sejam mais diversificados.

De qualquer forma, e como se verá de seguida, as formandas atribuíram elevado valor formativo a esta avaliação e consideraram que a disciplina desempenhou uma função nuclear na articulação das aprendizagens do 1.º ano e entre este e o 2.º, nomeadamente no que diz respeito à conceptualização do projecto de dissertação e ao desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades para o levar a cabo.

## **Avaliação da disciplina**

Conforme mencionei no *Enquadramento curricular* da DDCE, a avaliação formal da disciplina por parte das mestrandas não está publicamente disponível. Com efeito, esta avaliação é realizada, na UA, através do preenchimento de inquéritos pedagógicos *on-line* enviados a todos os alunos, no âmbito do SGQ (Sistema de Garantia da Qualidade), cujos resultados estão na base, entre outros dados, da elaboração dos relatórios de avaliação por parte dos directores de curso (ver *Parte I*). Professores e alunos são convidados a participar neste processo de avaliação da formação e não quis introduzir-lhe entropias adicionando outros instrumentos, até por reconhecer o interesse dos utilizados (em termos de uma perspectiva global de avaliação transversal a toda a formação e específica de cada uma das UC). Contudo, desconhecia o facto de apenas ficarem disponíveis os dados das respostas dos alunos quando pelo menos 5 preenchem os questionários. Ora nem todas as 5 formandas o fizeram, razão pela qual as respostas não estão acessíveis e não foram utilizadas no referido relatório. Neste quadro, contactei os serviços responsáveis pela gestão destes questionários que me cederam os resultados das (4) respostas recebidas.

De acordo com estes resultados, em termos globais, numa escala de 1 a 9, as mestrandas indicam elevados níveis de motivação para a UC (8.5) e de satisfação relativamente à sua prestação (7.5), referindo ainda ter acompanhado com regularidade e com o apoio da docente o trabalho ao longo do semestre (7.5).

A Tabela 8 mostra os resultados no que se refere a aspectos mais específicos de avaliação do funcionamento da UC, reforçando a apreciação muito positiva das 4 mestrandas, na globalidade

dos itens considerados (excepto num, *Disponibilização da informação no PACO e no e-learning*, plataformas que de facto utilizei de forma muito restrita nesse ano de alterações informáticas na UA com substituição, nesse preciso semestre, da plataforma anterior *Blackboard*, tendo privilegiado o recurso ao correio electrónico), sendo o funcionamento global da UC (Pergunta 12) avaliado em 8.25. Refira-se que o item referente à avaliação é aquele que apresenta valores inferiores (7 em 9), o que poderá decorrer das dificuldades de gestão de tempo que se verificaram, com reflexos na proposta de avaliação (contudo, o confronto com a tabela 6 permite verificar que este valor é semelhante ao atribuído às outras UC do MD).

**TABELA 8. RESULTADOS DO INQUÉRITO PEDAGÓGICO AOS ESTUDANTES. RELATÓRIO SOBRE A UC DDCLC**

**B. caracterização da unidade curricular**

tab.3

perg	n1	n2	n3	n4	n5	n6	n7	n8	n9	so/na	total	valid	md	média	Sx
P7	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	4	4	9	8.25	1.50
P8	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	4	4	9	8.25	1.50
P9	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	4	4	9	8.25	1.50
P10	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	4	4	7	7.50	1.29
P11	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	4	2	1	3.00	2.83
P13	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	4	4	7	7.00	0.82
P14	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	4	4	7	7.50	1.29
P15	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	4	4	8	8.00	1.41
TTG	1	0	0	0	1	7	4	4	13	2	32	30	8	7.50	1.81
P12	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	4	4	8	8.25	0.96
P16	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	4	4	6	6.75	1.71
P17	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	4	4	7	7.75	1.50

**legenda**

- P7 Coordenação das várias componentes da unidade curricular (Teórica, Prática, Teórico -prática; laboratórios, módulos...)
- P8 Adequação dos elementos de estudo e bibliografia recomendados
- P9 Adequação das actividades propostas (casos práticos, trabalhos) aos objectivos definidos para a unidade curricular
- P10 Adequação e modernidade dos equipamentos (laboratórios, salas de informática, etc.)
- P11 Disponibilização de informação no PACO e no e-learning
- P13 Adequação dos métodos de avaliação
- P14 Desenvolvimento das capacidades de compreensão dos temas na área
- P15 Articulação entre as actividades desenvolvidas na unidade curricular e as competências adquiridas anteriormente
- TTG Totais do Grupo P7-P15 excepto P12
- P12 Funcionamento global da unidade curricular
- P16 Grau de dificuldade dos conteúdos
- P17 Volume de trabalho/tempo exigido para obter aprovação final
- n1..n9 Nº de respostas na opção 1 ... nº de respostas na opção 9 (escala de 1 a 9)
- so/na Sem Opinião/Não Aplicável
- valid Nº de respostas válidas (sem "so/na")
- md Mediana - percentil 50
- Sx Desvio Padrão (medida de dispersão dos valores em torno da sua média)

No sentido de aprofundar esta informação e de aceder a uma avaliação mais distanciada (também no tempo) da disciplina, capaz de me fazer compreender melhor o seu contributo percebido pelas mestrandas, enviei a todas elas, por correio electrónico, um ano depois, em jeito de *follow-up*, um conjunto propositadamente muito restrito de questões, que designei de “Memória narrativa da disciplina”, solicitando o seu preenchimento e posterior envio, o que todas fizeram de imediato:

O que diria eu, espontaneamente, sobre esta disciplina e sobre o seu contributo para a minha formação?

Como tenho usado (ou não) o conhecimento profissional construído nesta disciplina?

O que mais e menos apreciei?

O que recomendaria à professora para posteriores edições?

É com base nesta informação (sistemizada no anexo 8), na observação das aulas e nas notas de campo que tomei, e ainda noutros indicadores de que tenho conhecimento relativamente ao percurso efectuado pelas mestrandas desde que frequentaram o curso e que podem, concretamente, ser relacionados com a formação experienciada, que completo agora, com dados compreensivos, a avaliação da disciplina.

Da observação informal das mestrandas e do acompanhamento e avaliação dos seus trabalhos, penso poder confirmar que a disciplina foi vivida com motivação e envolvimento crescentes, num excelente clima relacional propício à partilha e ao trabalho colaborativo (favorecido pelo facto de ser uma disciplina de segundo semestre), onde as mestrandas se sentiam seguras, confiantes e comprometidas em fazer da disciplina um espaço de desenvolvimento profissional para todas. Isto traduz-se, por um lado, no seu esforço em estarem presentes em todas as sessões (apenas uma mestranda faltou a 3 aulas e outras duas a 1), no envolvimento permanente na negociação de várias dimensões da proposta programática, reajustando-a aos seus projectos pessoais neste mestrado, os quais iam progressivamente tomando forma nas discussões constantes, e na qualidade dos trabalhos finais, sobretudo do trabalho de campo que, como se viu, consumiu grande parte da sua energia na disciplina, tendo superado os objectivos iniciais. Mas percebi também claramente o cansaço acumulado das alunas à medida que o semestre se ia aproximando do fim (na linha dos resultados de avaliação de todo o MD, docentes e alunos, ver Parte I, *Enquadramento curricular*), tendo procurado responder-lhe aliviando a proposta de

avaliação, embora tenha agora consciência de que esta resposta não terá sido, eventualmente, suficiente (nem a melhor).

Estas percepções, cujo carácter subjectivo é óbvio (embora estejam apoiadas nos elementos de avaliação das aprendizagens acima explicitados, avaliação esta que não se pode dissociar da avaliação da disciplina em si), são reforçadas pelas *Memórias narrativa da disciplina* enviadas um ano após a sua conclusão (ver em Anexo 8, onde transcrevo os excertos mais significativos dos textos enviados, tendo-me parecido que um procedimento de análise de conteúdo, nesta situação, não se justificava). De acordo com o que nelas escrevem as mestrandas, o projecto de formação que entre todas construímos correspondeu às suas finalidades e contribuiu positivamente para os seus percursos profissionais, sendo percepcionado como uma etapa fundamental no curso (“Um ano após a frequência da disciplina de Didáctica ocorre-me uma palavra para a caracterizar - fulcral no percurso efectuado de realização do Mestrado”, Susana), percorrida com prazer e motivação (“foi das disciplinas durante o primeiro ano que mais gostei de ter feito”, Sara). Este contributo, para além de se relacionar proximamente com o curso de MD em si, já que as mestrandas referem o papel da DDICLE para a génese e desenvolvimento das suas dissertações, é visto em diferentes vertentes que põem em articulação conhecimento e acção profissional. Assim, as mestrandas escrevem que a disciplina, pelas leituras efectuadas, trabalhos realizados e contactos proporcionados com outros investigadores, permitiu aprofundar conhecimentos (linguísticos, culturais, didácticos, mas também de si próprias e do mundo), desenvolver competências de agir profissional e de investigação sobre a acção, bem como posturas reflexivas mais sistemáticas e conscientes. As professoras (as que se encontram a leccionar) dizem sentir-se mais seguras, mais confiantes, mais motivadas e competentes, possuidoras de um saber mais argumentado que investem na acção.

Particularmente relevante, face às finalidades da DDICLE, é o facto de sentirem agora uma maior aproximação à DL e um comprometimento efectivo com o seu projecto disciplinar, como escreve Susana: “Esta disciplina permitiu perceber de que forma a Didáctica tem evoluído ao longo da história, ajudando a que nos posicionemos na Didáctica enquanto sujeitos activos que a constroem”. Este comprometimento, ditado por uma determinada concepção de DL e de agir em didáctica, estava subjacente à proposta curricular e consistia numa das minhas principais apostas, pelo que me permito sentir regozijada pelas pontes criadas com as professoras, que antecipam futuros cruzamentos que estão, aliás, já a acontecer, como à frente referirei.

As mestrandas parecem ainda ter apreciado as modalidades de operacionalização curricular da disciplina, quer no que respeita aos conteúdos, quer aos materiais, às estratégias ou às

modalidades de avaliação, referindo a importância e pertinência dos trabalhos efectuados. Destaca-se, claramente, o valor que concedem às estratégias inscritas no princípio do diálogo, mencionando as oportunidades de contacto com outras vozes e actores em DL (alunos de doutoramento, investigadores, professores, leituras) e de partilha de experiências e saberes. Nesta apreciação, nota-se alguma tensão entre, por um lado, a percepção do valor dos trabalhos efectuados e, por outro, a memória do esforço que eles implicaram, com tempos de lazer sacrificados, noites mal dormidas, família relegada para segundo plano, cansaço acumulado (a justificar, creio, o menor valor atribuído no questionário pedagógico ao item P13, avaliação). Nesta tensão vivida na primeira pessoa, as mestrandas apressam-se a considerar que lhes cabe a elas a responsabilidade de gerir o seu tempo e que nada deve ser mudado na proposta disciplinar, mas ao mesmo tempo recomendam à professora que tenha presente que este é um problema real. Esta é, aliás, a única recomendação efectiva que realizam, todas as outras sendo no sentido de manter esta proposta curricular, destacando-se a importância que concedem a aspectos de ordem afectiva, concretamente, ao bom ambiente relacional e à motivação.

Finalmente, o acompanhamento do percurso de algumas destas mestrandas permite também identificar um conjunto de indicadores que, à laia de “abordagem indiciária” (Ginzburg, 1989), dão alguma informação sobre a DDCLE enquanto espaço de formação e que organizo aqui em função das finalidades da disciplina.

#### *Intervenção activa na aproximação entre contextos de formação e contextos de investigação*

Uma das finalidades da disciplina da DDCLE era “criar condições de aproximação entre contextos profissionais, formativos e investigativos e suas *praxis*” (ver atrás, *Finalidades da disciplina*). Entre outros aspectos, estas condições implicam que os sujeitos assumam papéis activos nos processos de construção e circulação do conhecimento em DL, envolvendo-se em acções de divulgação de vários âmbitos.

Algumas iniciativas (em certos casos, com a minha colaboração) das mestrandas traduzem a sua vontade de promover estas aproximações. Assim, o trabalho de campo realizado por Sara e Susana foi posteriormente aprofundado, com a colaboração da investigadora cujo estudo esteve na sua origem, segundo dois enfoques específicos que lhes interessavam particularmente (a questão da diversidade intralinguística e das imagens do espanhol) e depois apresentado por elas mesmas em dois eventos científicos internacionais, estando na base de textos publicados ou submetidos a publicação (ver referência na nota 118).



De igual modo, a experiência vivida em Galapro pelas mestrandas inscritas no GT “IC e educação para a diversidade linguística e cultural” foi objecto de uma análise reflexiva em colaboração com uma das formadoras e apresentada no *Colóquio Internacional Galapro. Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos* (Viseu, Universidade Católica Portuguesa, Março 2010), tendo o respectivo texto sido publicado (Carrington *et al.*, 2010)<sup>158</sup>. Neste caso, duas outras finalidades da disciplina parecem poder ser contempladas, nomeadamente “Favorecer o percurso de itinerários individualizados de formação/investigação em DL, encorajando a reflexão sobre um percurso próprio, o questionamento de teorias e práticas e a estruturação de conhecimentos e experiências relativos ao ensino/aprendizagem de língua”, e “Promover uma perspectiva de professores de línguas capaz de favorecer o trabalho colaborativo entre professores (e entre eles e os investigadores” (ver acima, *Finalidades da disciplina*).

#### *Experimentação de práticas curriculares inovadoras*

Favorecer práticas curriculares inovadoras e mais integradas das línguas, no sentido de valorizar e alargar os repertórios plurais dos alunos, pela apropriação profissional e reconfiguração de certos conceitos didácticos, era uma das intenções da disciplina, de acordo com a sua perspectiva teórica e formativa. Neste quadro, o trabalho realizado em DDCL em torno do conceito de intercompreensão induziu Margarida, no seu percurso de aproximação das abordagens plurais e após ter observado a sua operacionalização nos textos reguladores da educação em línguas no nosso país, a propor aos seus alunos de 12.º ano a frequência de uma sessão de formação Galanet ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu), *plataforma de formação para a intercompreensão em línguas românicas*). Convidada a assistir à apresentação à escola, pelos próprios alunos, dos resultados deste trabalho (durante a *Sessão de Intercompreensão em Contexto Escolar – Arco-iris Romanófono*, Escola Martinho Árias, Soure, Março de 2011), pude aperceber-me do entusiasmo colocado nesta experiência inovadora e nos seus efeitos em termos da educação linguística destes alunos, que orientaram os participantes numa viagem guiada à plataforma, tendo de seguida apresentado o produto final dos seus trabalhos e reflectido sobre as potencialidades, favorecimentos e obstáculos da experiência. De referir que este projecto foi seleccionado para apresentação no âmbito do V Encontro Regional de Área de

---

<sup>158</sup> Recorde-se que esta formação, no ano 2009/2010, foi experienciada no quadro da disciplina *Pluralidade Linguística e Educação*. Trago, assim, este indicador aqui apenas para ilustrar as suas potencialidades no quadro desta reflexão.

Projecto, promovido pela Universidade da Beira Interior, na Covilhã (20 de Maio de 2011). Para o ano lectivo 2011/2012, está prevista a realização, sob a responsabilidade do Departamento de Línguas, de um “Concurso plurilingue” destinado aos alunos do 3.º CEB desta escola e envolvendo as línguas portuguesa, francesa, espanhola, italiana, inglesa e alemã.

*Encorajamento de culturas de colaboração entre professores de línguas (e entre eles e os investigadores)*

A *Sessão de Intercompreensão em Contexto Escolar* acima referida, para a qual foram convidados os professores de línguas da escola, assumia como finalidades: “facultar informação prática sobre o trabalho colaborativo de aprendizagem da intercompreensão realizado, ao longo de quatro meses (...), na Escola 3.ºCEB/Secundário Martinho Árias, por alunos de 12.º ano”; “a partilha de boas práticas e a discussão de ideias em torno de uma educação plurilingue, promotora de uma cidadania democrática”; “a divulgação, em contexto escolar, da investigação sobre intercompreensão feita em Portugal na área da Didáctica de línguas, nomeadamente por investigadores do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro” (*Apresentação, Sessão de Intercompreensão em Contexto Escolar*).

Tratou-se pois, explicitamente, de uma iniciativa com a qual a professora visava criar condições para um trabalho mais articulado com os colegas, partilhando com eles as suas práticas e incentivando-os a tornarem-se companheiros de uma viagem que sabia inacabada e na qual também me incluiu, ao convidar-me a estar presente e a fazer uma breve introdução ao conceito.

Recentemente tive notícias dos impactos desta sessão na comunidade escolar. Com efeito, 11 dos professores, representantes de várias línguas escolares, e incluindo a própria Margarida, que assim revelou como este inacabamento é alavanca de novas buscas, curiosos e seduzidos por esta perspectiva cujos efeitos reais nas aprendizagens puderam observar pela voz dos alunos, inscreveram-se na sessão de formação Galapro que se iniciou em Outubro de 2011. De igual modo, Margarida participou num *workshop* no *Colóquio Redinter – Histórias de Intercompreensão* (Aveiro, Universidade de Aveiro, 15 de Outubro de 2011), no qual estes professores também se inscreveram, divulgando junto de um público mais alargado de pares o trabalho realizado com os seus alunos.

Do cruzamento de todos estes dados, percepções, sinais e escritos, creio não ser exagerado poder concluir que a disciplina de DDCLC cumpriu as suas finalidades e que o projecto de

formação que, em conjunto, levámos a cabo foi capaz de motivar as formandas a percorrer “percursos profissionais próprios, mas entendidos como desenrolando-se no seio de situações mais alargadas de formação, de actuação e de intervenção, numa perspectiva emancipatória de aprendizagem ao longo da vida” (ver *Finalidades da disciplina*).

Devo acrescentar que, para mim, enquanto professora, a leccionação desta disciplina constituiu igualmente uma experiência profissional de grande valor e muito motivante, pelo envolvimento com um grupo restrito mas tão heterogéneo e empenhado de mestrandas, pelo apreço que sempre me manifestaram e pela abertura de portas para novas e mais alargadas acções conjuntas, nas quais me vou igualmente empenhar, convicta de que nestes percursos conjuntos todos (e os nossos alunos também) só temos a ganhar.

Resta-me a sensação mais amarga de a disciplina ter sido sentida como pesada, durante a sua frequência, inibidora de outras experiências de vida, e dessa memória permanecer tão presente na voz das alunas, um ano depois, facto a merecer alguma reflexão que terá de se estender ao curso de MD na sua globalidade e à forma como o seu desenho, horário e estratégia curricular se adequa (ou não) a um público como este, maioritariamente constituído por professores em pleno exercício de funções, numa hora conturbada em que a escola (como a universidade) procura definir os seus rumos e compreender a sua missão.

## Notas finais

Relendo este relatório para redigir as notas finais, sinto-o demasiado longo. Procuo, sem estranheza, as razões para este facto e encontro-as em vários lugares diferenciados que fui percorrendo ao longo do seu processo de elaboração.

Antes de mais, inegavelmente e sem retórica, a extensão deste texto traduz uma relação própria, algo conflituosa, com a escrita (e com o pensamento). Mas está igualmente ligada a uma série de outros motivos, uns de ordem conjuntural e outros que se prendem com a própria natureza deste texto, ou pelo menos com a forma como o entendi (e o vivi e pretendo vir a viver) e com a intencionalidade com que o elaborei (também para os outros, seus eventuais leitores).

Começo pelas razões de ordem conjuntural. O início do processo de planificação e de redacção deste relatório coincidiu com um momento particularmente sensível da instituição Universidade, em particular da Universidade de Aveiro, marcado por profundas mutações de ordem identitária (colocando questões centrais como: quem somos, o que queremos, para onde vamos e como vamos?), com reflexos marcados a nível organizacional e óbvias implicações em todos os outros registos e discursos da vida académica. Confesso que me senti, na época, frequentemente confundida, desconcertada e mesmo perdida numa instituição que se reorganizava muito celeremente, que tive dificuldades em encontrar os lugares e interlocutores certos para obter e discutir a informação que pretendia e que me pareceu, a dado momento, que certas ancoragens dos processos de construção da universidade se estavam a desfazer, ou pelo menos não estavam a ser devidamente consideradas nas novas dinâmicas, com eventuais perdas em termos de uma memória colectiva e da implicação e motivação de todos nas reconfigurações em curso. Por tudo isto, senti necessidade de visitar tais ancoragens, procurando caracterizar, mesmo que em linhas largas, no fluxo do tempo, as trajectórias institucionais da UA que enquadram o curso de MD, ou que induziram a emergência de uma formação pós-graduada desta natureza. Mesmo que modesta (porque não é este o propósito de um texto como este), esta intenção, que não foi de fácil concretização pelas razões evocadas, traz a vantagem de deixar aqui organizados alguns marcos destas dinâmicas institucionais e a desvantagem de ter sido responsável pela extensão (nomeadamente no tempo que me tomou) do *Enquadramento institucional* apresentado na Parte I.

Uma outra ordem de razões decorre do projecto de texto em que transformei este relatório e que explicitiei na *Introdução*: utilizá-lo enquanto narrativa sobre o objecto (portanto, também sobre as suas personagens, desde logo o seu autor), a unidade curricular de DDCLÉ, e para o objecto,

abrindo múltiplos lugares, mesmo que não ensaiados, de renovação e reconfiguração que permitissem vivê-lo como um texto em aberto.

No “olhar epistemológico” (Macaire, Narcy-Combes & Portine, 2010: 14) subjacente à primeira narrativa, fui impelida a rever, racionalizar e reorganizar as minhas teorias pedagógicas e didáticas, interrogando (também teoricamente) as minhas convicções, discursos e práticas, desocultando as suas origens e fundamentos e “re-tecendo-os” numa teia mais articulada e coerente, capaz de sustentar uma matriz pedagógica e científica (ou antes, pedagógico-científica), onde processos e conteúdos pudessem significar uns com os outros e uns através dos outros. Esta apropriação (eventualmente algo egocêntrica?) do relatório, que fez com que o seu processo de escrita pudesse inscrever-se mais marcadamente no meu tempo e na minha história (vividos com outros colegas), enquanto docente de disciplinas na área da DL, reflecte-se claramente na dimensão e na forma esmiuçada como redigi o *Enquadramento pedagógico e científico* da contextualização da UC, mas também está por detrás dos textos introdutórios (“Fundamentação”) de cada bloco de formação. É ainda nela que radica a decisão que tomei de desenvolver de igual modo todos os blocos, inclusive os 2 e 4, que talvez pudessem ter sido aligeirados, na medida em que os seus conteúdos se encontram sistematizados e disponíveis<sup>159</sup>. Em boa verdade, neste relatório, estes conteúdos constituem apenas a trama sobre a qual efectuei a minha selecção de possibilidades de acção formativa, pelo que não quis perder a oportunidade de revisitar todos os blocos da mesma forma, sabendo que só assim conseguiria reconstituir (pelo menos para mim) a UC no seu todo.

No que diz respeito agora à abertura deste texto para outras histórias singulares, a construir em edições posteriores da disciplina, neste ou noutros contextos formativos e curriculares<sup>160</sup>, ela implicou eleger o fluxo do tempo e do movimento como lugares de segunda ordem que convidam a uma pausa onde os múltiplos sentidos das acções realizadas possam ser indagados (também em diálogo com os meus alunos, a partir da análise dos vividos e das memórias que deles tenho, nos limites, claro, das minhas condições e instrumentos intelectuais e sabendo que as vivências dos outros nos são sempre largamente inacessíveis). Nesta indagação foi possível perceber, com clareza crescente, que “por trás do que está concluído transparece, com excepcional evidência, o que está em evolução e em preparação” (Bakhtine, 1992: 237), tal

---

<sup>159</sup> Respectivamente, no relatório publicado do projecto que sustenta o Bloco 2 (Alarcão & Araújo e Sá, 2010a) e no Manual da sessão Galapro (Araújo e Sá, 2010b), núcleo do Bloco 4.

<sup>160</sup> Em particular no âmbito de Cursos de Formação Avançada, a nível de 3.º Ciclo, que antevjo como uma modalidade possível de evolução destes mestrados académicos.

como escrevi na *Introdução* a este relatório; ou, por outras palavras, foi possível ir recompondo, na navalha do tempo, o presente da narrativa contada, pela identificação dos seus “horizontes de possibilidades”, calculados com base “numa memória de futuro” (Geraldi, 2010a: 158) e assentes na reorganização anterior das minhas ancoragens profissionais.

De um modo mais concreto, a redacção deste relatório foi fazendo emergir um certo número de elementos eventualmente relevantes para futuras edições. Este universo define-se, no balanço final deste acto de escrita, a três níveis de diferente abrangência: interno à disciplina; no seio da formação curricular em que está integrada; na sua relação com o mundo profissional dos formandos, ou com as práticas de educação em línguas, e deste com o mundo académico. Pela natureza sistémica destes três níveis, explícito seguidamente, de uma forma articulada, o modo como concorrem para desenhar um lugar possível de reconfiguração da disciplina.

Debruçando-me, num primeiro momento, sobre as implicações da reflexão desenvolvida para o funcionamento interno da disciplina, julgo poder afirmar que a matriz sobre a qual a construí parece adequada às suas finalidades e, mais alargadamente, ao lugar e função que ocupa no seio da proposta formativa do MD. Com efeito, a DDCLE mostrou ser um espaço de formação bem integrado curricularmente quer do ponto de vista vertical quer horizontal, vivido com intensidade e prazer pelos sujeitos que nele interagiram, professor e alunos, capaz de estimular o seu desenvolvimento pessoal e profissional, de gerar aprendizagens, de fomentar a construção de saberes partilhados e significativos e de abrir portas para novas experiências e projectos mais partilhados. Para tal, parecem ter sido determinantes as competências visadas, os conteúdos abordados e as estratégias de formação seleccionadas, incluindo as de avaliação, mas ainda, fundamentalmente, a gestão flexível, negociada e aberta da proposta programática, no âmbito de uma dada perspectiva pedagógica e de formação em DL de professores de línguas.

Contudo, evidenciaram-se sinais que apontam para a necessidade de repensar alguns aspectos da gestão curricular, entre eles, a articulação com as outras UC do curso, a integração dos blocos de formação (e dos seus tempos e estratégias) e a gestão das tarefas e trabalhos propostos, essencialmente no que diz respeito à sua inserção num projecto formativo colectivo e ao contributo que podem dar para ele.

Assim, e no que diz respeito ao primeiro aspecto evocado, há claramente espaços curriculares de trabalho, verticais e horizontais, que não foram suficientemente explorados, nomeadamente entre as disciplinas de *Pluralidade Linguística e Educação*, *Metodologia de Investigação em Educação*, *DDCLE* e *Seminário de Dissertação*, disciplinas estas que se prestam particularmente bem para se constituírem em etapas fundamentais de sustentação dos projectos

de formação das mestrandas neste curso. Tal implica que os seus docentes planifiquem conjuntamente estas UC, compreendendo claramente a função que elas têm neste processo de formação e redefinindo, numa lógica coerente, articulada e em espiral, competências, estratégias e modalidades de avaliação. No caso da DDCLE, conforme escrevi, procurei trabalhar neste sentido, mas de um modo ainda muito limitado e quase apenas circunscrito à minha disciplina, aspecto que, mesmo assim, foi um dos mais valorizados pelas mestrandas no funcionamento da UC.

Numa outra perspectiva, e embora me pareça poder afirmar que o projecto articulado e articulador da DDCLE foi sentido como relevante pelas mestrandas, também no interior do espaço curricular da disciplina há locais de reconfiguração que se foram anunciando. Antes de mais, penso que importa rever mais apertadamente a lógica de articulação entre os vários blocos, estendendo-a de um modo mais firme (e radical) às estratégias de formação e de avaliação. Com efeito, a relação entre os blocos está concebida sobretudo em termos da matriz formativa e científica da disciplina, isto é, eles significam uns em relação aos outros na medida em que permitem ir compondo um quadro didáctico (e didactológico) de trabalho de determinado tipo, progressivamente mais focalizado sobre as práticas da DL e dos seus actores (também dos mestrandos). Contudo, o que as alunas vão fazendo, ao longo do processo de constituição deste quadro, é, de algum modo, executado cena a cena (tendo embora sempre por horizonte o percurso ao longo do curso, em particular o estabelecimento de pontes com o 2.º ano, e por base de sustentação a sessão Galapro), num espartilhamento que tem implicações ao nível da multiplicação de tarefas, materiais e suportes e da construção de um tempo algo frenético ou sobreocupado, o que pode resultar em inquietação, nervosismo, atomização, desconcentração e cansaço. A sessão de formação Galapro, cuja frequência, como escrevi, não chegou a ser experimentada no quadro desta disciplina, pode ter um papel fundamental em termos da configuração de um projecto de formação mais integrador, também em termos verticais (tal como sugere uma das alunas, quando propõe que ela seja realizada ao longo de todo o primeiro ano, nas duas disciplinas da área científica de DTE, *Pluralidade Linguística e Educação* e *DDCLE*), mas não consigo, ainda, projectar devidamente tal projecto, apenas intuí-lo, por me faltar uma história vivida e parceiros (os alunos) para o arquitectarem comigo. Penso contudo, desde já, que a proposta reflexivo-experiencial e co-accional feita pelo cenário de formação Galapro, designadamente quanto à escrita reflexiva e dialogada dos perfis dos formandos e dos seus CdR e ao desenvolvimento de trabalhos de campo colaborativos, negociados no seio de grupos heterogéneos e auto-, co- e hetero-avaliados, a partir da identificação inicial de necessidades e dilemas profissionais, pode constituir-se enquanto coluna

vertebral deste projecto, dando coerência, sentido de unidade e direcção a todo o percurso em DL a trilhar por estes alunos ao longo do ano, estruturando-se depois as unidades de formação (aqui designadas de blocos) em seu torno, com flexibilidade, adaptação e diversificação.

Ainda no mesmo olhar sobre a disciplina, e nesta sequência, penso que importa articular melhor os vários tempos da formação, nomeadamente definindo de modo mais consistente a estratégia de integração curricular das tarefas realizadas fora das sessões (como a leitura orientada de documentos de política linguística ou de dissertações de mestrado e a elaboração dos relatórios críticos dos blocos de formação), concedendo-lhes maior visibilidade, mais tempo e uma função mais clara na progressão do curso e na socialização de saberes e de processos. Isto coloca em destaque a questão da articulação entre as horas presenciais e as horas de trabalho autónomo, articulação esta que passa, nas circunstâncias deste curso, pela utilização das plataformas de *e-learning* e dos seus sistemas incorporados de comunicação.

Numa outra vertente, a afirmação da disciplina de DDCLE implica também deixar marcas do seu percurso, capazes de contar as histórias vividas para outros que as queiram conhecer ou recontar. Nesta perspectiva, o reconhecimento da qualidade e do valor, para os contextos profissionais destas formandas mas também para os contextos académicos, dos trabalhos realizados, nomeadamente dos trabalhos de campo, sugere um investimento ainda maior do que aquele que já foi feito na sua divulgação. Reconheço que esta foi uma aposta que fiz (que sempre faço) e que foi ganha, também nesta edição, nalguns aspectos (com a publicação de alguns trabalhos, por exemplo, ou a sua divulgação em reuniões científicas e em encontros de escola), mas creio que pode ser planificada uma estratégia mais coerente, diversificada, curricularmente assumida e sustentável, partindo das sugestões iniciais das próprias mestrandas e considerando, para efeitos de avaliação e de creditação da formação, as iniciativas em que se vierem a envolver. Organizar sessões de apresentação pública destes trabalhos (designadamente em contextos de encontro entre académicos e professores<sup>161</sup>) e publicações específicas (como Araújo e Sá, Ançã & Moreira, 2004, ou Araújo e Sá, De Carlo & Antoine, 2011), que fiquem acessíveis, por intermédio dos Serviços de Documentação ou *on-line*, a futuros alunos e a outros

---

<sup>161</sup> As semanas da Prática Pedagógica organizadas pelo extinto CIFOP (ver nota 11) eram contextos particularmente favorecedores destas apresentações e que na altura aproveitei exactamente com esta finalidade, enquanto responsável pela sua organização, na qualidade de coordenadora da Prática Pedagógica da UA e de vice-presidente da Comissão de Gestão deste órgão.



públicos, são algumas pistas concretas a explorar. Na mesma óptica, a realização de uma brochura de circulação interna (mesmo que em formato digital) com os textos apresentados durante o Bloco 3 pelos investigadores convidados pela turma, momento considerado pelas mestrandas como um dos mais significativos do curso, poderia ser uma estratégia de reforço da identidade da disciplina e de visibilização da sua história.

Algumas destas considerações, para além da sua pertinência no que diz respeito às dinâmicas de trabalho internas à disciplina, apontam para os outros níveis de reconfiguração acima identificados. Neste âmbito, penso que importa rever, com determinação e em conjunto com todos os professores que intervêm no MD, algumas das estratégias de gestão curricular implementadas, avaliando boas experiências anteriores e tomando decisões que possam aliviar os alunos de uma carga horária considerada excessiva e incompatível com os seus (sobrecarregados) horários profissionais e que os esgota física e intelectualmente em pouco tempo. Penso, em particular, em possibilidades como a redução de horas de contacto, a intensificação da formação a distância (com eventual formação dos formadores, não tanto nas ferramentas utilizadas, mas antes nas modalidades deste tipo de formação), a elaboração de horários concentrados em certos dias ou períodos, a planificação de disciplinas agregadas entre si, mais concentradas no tempo e sucedendo-se umas às outras num projecto de desenvolvimento mais articulado, sequencial e elaborado conjuntamente pelos seus regentes. Se estas estratégias, por si só, não me parecem, neste momento, suficientes para captar um público que, como escrevi atrás, parece começar a escassear, facto que passa obviamente também por outras razões, antes de mais pela reorganização dos ciclos de formação no âmbito do Processo de Bolonha, a exigir outro tipo de soluções no âmbito da formação pós-graduada de professores, elas podem, de qualquer modo, potenciar as condições de conforto, concentração e tranquilidade dos mestrandos que já frequentam este curso, imprescindíveis para um processo de formação de qualidade e vivido com prazer.

Ainda no âmbito da coordenação dos cursos e com implicações na qualidade da formação em cada uma das disciplinas e no processo em geral, julgo que importaria trabalhar de um modo mais sistemático algumas dimensões de formação transversais identificadas, equacionando modalidades para a sua abordagem integrada no quadro desta formação (por exemplo, pesquisa bibliográfica e tratamento de informação, competências de escrita e de leitura de textos especializados, utilização de TIC, competências de índole metodológica, designadamente manuseamento de programas de tratamento de dados numéricos e verbais). Indo mais longe,

esta perspectiva de trabalho articulado poderia estender-se - com a vantagem acrescida de uma maior rentabilização de recursos e serviços - a outros cursos de pós-graduação do DE.

Finalmente, é necessário considerar a reconfiguração das dinâmicas de trabalho a um nível mais abrangente, não as encerrando nesta formação instituída, antes abrindo-as ao universo profissional dos formandos e articulando-as com ele, e ele com o académico, em conformidade, aliás, com os pressupostos destes cursos (ver *Parte I*) e as finalidades desta disciplina (ver *Parte II*). Mais uma vez, julgo que esta intencionalidade é transversal a toda a formação e que exige uma acção coordenada que possa ser posta em prática no quadro de cada uma das disciplinas. Os protocolos com as escolas são, certamente, uma das vias para proceder a esta aproximação entre os contextos académicos e os contextos profissionais, podendo enquadrar o percurso de formação de alguns professores que procurem os cursos (este ou outros) no quadro de preocupações e necessidades específicas da sua instituição de pertença. Outras iniciativas podem ainda ser perspectivadas, em particular a divulgação, sob diferentes formas e em diferentes etapas, dos trabalhos realizados (ver acima), o envolvimento de outros professores no seu desenvolvimento, a realização de seminários científicos abertos aos contextos educativos dos formandos (ou mesmo neles), o reforço da frequência de algumas disciplinas enquanto “disciplinas livres” e em situação de formação contínua, ou ainda a sua utilização no processo de formação de professores que integram já (ou possam vir a integrar) as equipas de projectos em curso. Trata-se, no fundo, de articular os cursos de pós-graduação com outras vertentes e valências da acção profissional de ambas as instituições em causa, universidade e escolas, retirando-lhes um certo formalismo instituído que os fecha e pode esgotar em si próprios, antes abrindo-os a outros universos e reconhecendo-os enquanto factor comum de desenvolvimento e de qualidade.

Numa outra vertente articulada com esta, as implicações da reflexão desenvolvida ao longo deste relatório sobre a formação efectuada no âmbito da disciplina de DDCLE não se esgotam na sugestão de lugares possíveis de reconfiguração do seu processo de gestão curricular. Elas apontam também direcções para a investigação a desenvolver em DL, evidenciando articulações entre práticas de formação, práticas profissionais e práticas de investigação indissociáveis no domínio disciplinar em que nos situamos. De um modo mais concreto, as preocupações e motivações das alunas que frequentaram a disciplina tornaram evidente a ausência de conhecimento didáctico sistemático, em contexto nacional, sobre representações e práticas de professores no âmbito das abordagens plurais focalizadas, sobre o modo como conhecem e gerem a diversidade das línguas na escola, sobre a recepção que fazem das orientações curriculares nesta matéria ou mesmo, mais alargadamente, sobre a forma como trabalham em

conjunto e articulam os espaços curriculares da sua responsabilidade (e se articulam entre si), no âmbito de um projecto de educação em línguas mais alargado, partilhado por todos e assumido colectivamente. Numa outra perspectiva, tornou-se claro que pouco se sabe ainda sobre a formação de professores nestas abordagens e que importa desenvolver investigação sobre os espaços formativos que as elegem e acompanhar o modo como estão (ou não), de forma sustentada, a contribuir para a vida das línguas nas escolas (num contributo significativo mas ainda muito próximo no tempo, não podendo por conseguinte dar uma perspectiva de continuidade temporal ou de mudança inscrita no movimento do tempo, ver Andrade & Pinho, 2010c). Trata-se, em suma, de procurar definir pistas de trabalho que possam vir a configurar projectos de investigação colaborativa, entre didactas e professores, na linha das culturas de trabalho em parceria que, do meu ponto de vista, podem e devem ser promovidas por mestrados deste tipo e instituírem-se numa das suas grandes finalidades<sup>162</sup>.

Não poderia concluir sem uma rápida alusão à abordagem plural em DL que atravessa todo este relatório e sustenta (e inspira) a proposta de formação.

Configurando o quadro a partir do qual foi desenhada a matriz da DDCL e fornecendo-lhe a substância que suportou toda a narrativa vivida com as alunas, esta abordagem reflecte, inegavelmente, o meu posicionamento em DL, transposto aqui para um discurso de formação. Creio ter deixado claro, ao longo deste relatório, os fundamentos e motivos deste posicionamento, relacionando-o com a história (também epistemológica) da disciplina e com a minha (e do meu grupo de trabalho) própria história profissional no interior dela, isto é, explicitando as múltiplas circunstâncias (também éticas e dialógicas) em que este posicionamento foi sendo construído. A verdade, contudo, é que deixei ignoradas, em larga medida, algumas vozes (como muito recentemente, em tom fortemente incisivo e provocatório, Maurer, 2011) que interpelam este paradigma hoje largamente predominante no discurso da disciplina (mas que não o era quando começámos a trabalhar nele, permito-me aqui este reparo). Esta interpelação coloca-se, entre muitos outros aspectos, relativamente ao que este novo discurso sobre as línguas e a sua aprendizagem, ainda insuficientemente consistente do ponto de vista metodológico e parecendo dissolver, ou pelo menos minorar, os saberes propriamente

---

<sup>162</sup> Refira-se que uma destas pistas já se encontra a ser percorrida, com o convite que dirigi (e que foi aceite) à escola de uma das mestradas deste curso que prosseguiu, com as suas colegas, a sua formação em torno da IC, de se tornar instituição parceira num projecto que o grupo Gala- pretende submeter a financiamento europeu e que tem como principal finalidade construir, implementar e avaliar cenários educativos de inserção curricular da IC.

linguísticos em nome de um projecto de construção identitária (europeia), poderá representar de enfeudamento da disciplina e dos seus actores às políticas linguísticas educativas europeias e às suas ideologias dominantes, as quais têm vindo paulatinamente a impor<sup>163</sup> um paradigma conceptual único que parece situar-se ao revés das normas, culturas e práticas escolares, cavando assim mais e maiores fossos entre discursos académicos e discursos educativos<sup>164</sup>.

Ao longo deste texto, questionamentos como estes não encontraram espaços discursivos próprios de análise, mas convém referir que não foram de modo nenhum ignorados na vivência da disciplina, tendo sido criados, ao longo de todos os blocos, conforme mencionado nas respectivas “sínteses descritivas”, momentos diversificados de discussão e de argumentação, envolvendo múltiplos actores que deles propuseram também múltiplas análises (epistemológicas, éticas, culturais, sociais, comunicacionais, educativas<sup>165</sup>). De igual modo, as mestrandas envolveram-se directamente (e por sua iniciativa) em vários destes momentos de questionamento, de forma a poderem construir livremente os seus pontos de vista e a confrontá-los com os de outros.

Sinto, assim, neste momento, esta questão do posicionamento explícito da unidade curricular numa dada abordagem da DL essencialmente como um dilema próprio de qualquer situação de formação desta natureza, a qual impõe ao formador escolhas tendo em vista definir “possibilidades de acção”, escolhas essas que traduzem, afinal, as suas convicções possíveis naquele momento e que são uma condição dialógica do acontecimento formativo. O importante, acredito, é não perder de vista a origem, transitoriedade e subjectividade de qualquer convicção,

---

<sup>163</sup> Esta imposição faz-se, designadamente, através de uma panóplia de estudos de referência e de documentos reguladores, como guias e quadro de referência, tidos como instrumentos fundamentais para a construção de cenários curriculares e de instrumentos comuns nos vários países europeus. A este propósito, veja-se, por exemplo, a introdução da *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*: « La Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, après avoir élaboré des documents de référence comme le Cadre européen commun de référence pour les langues enseignées comme 'étrangères', propose, avec cette Plateforme, un nouvel instrument permettant aux Etats membres d'élaborer leurs programmes relatifs aux langues de scolarisation et à tous les enseignements de langues, en prenant appui sur l'expérience et l'expertise des autres états membres.» ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/platformResources\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_fr.pdf)).

<sup>164</sup> Nas palavras de Maurer (2011): “si on considère l'idéologie comme une vision du monde non scientifique qui émane d'un groupe particulier, qui s'adresse à la totalité de la société afin d'y faire adhérer le plus de monde, et qui a vocation de devenir majoritaire voire même unique, il nous semble que l'on peut définir par ces caractéristiques l'émergence depuis une quinzaine d'années de l'idée de l'éducation plurilingue et interculturelle ainsi que la production de discours et de textes de référence qui en montrent le bien-fondé et proposent des pistes d'action» (p. 63).

<sup>165</sup> Faltou uma fundamentação de índole psicolinguística das abordagens plurais, na linha de trabalhos como Cenoz e Genesee (1998) ou Herdina e Jessner (2002), entre outros.

abrindo-a a lugares de contra-palavras que se constituam noutros tantos espaços de liberdade dos sujeitos, o que procurei fazer na DDCLE.

A maior consciência do objecto curricular em foco neste relatório – a unidade curricular DDCLE do MD da UA –, que resultou aqui do acto de sobre ele escrever, teve implicações maiores na forma como passei a compreendê-lo, no duplo estatuto de autora deste texto e de agente do seu objecto, conforme fui expondo ao longo destas notas finais, criando um universo de relações e possibilidades que não mais posso ignorar. Assim, finalizo este relatório com o desejo de não lhe colocar um ponto final e com a energia para trilhar, acompanhada, alguns dos caminhos que ele foi abrindo. Agradeço a todos os meus colegas e sobretudo aos meus alunos que, ao longo das edições da disciplina aqui constituída em objecto de análise, me mostraram que só no encontro e no querer partilhado podemos “derrubar as portas das verdades” erigidas conforme os nossos “caprichos, ilusões e miopias” (Carlos Drummond de Andrade, *A verdade dividida*) e fazer acontecer as coisas que queremos e pelas quais lutamos.

## Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. (1991). A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades. *Actas do 2.º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino* (299-310). Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- ALARCÃO, I. (1994). A didáctica curricular na formação de professores. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas* (723-732). Lisboa: AFIRSE.
- ALARCÃO, I. (1999). Interações em Didáctica de Línguas. In F. Vieira, G. Branco, I. Marques, J. Silva, M. A. Moreira & M. Silva e Silva (Orgs.), *Educação em línguas estrangeiras – investigação, formação e ensino. Actas do 1.º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras* (15-30). Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- ALARCÃO, I. (2000). A aprendizagem experiencial e o professor do futuro. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV(1), 35-43.
- ALARCÃO, I. (2001a). *Compreendendo e construindo a profissão de professor. Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.
- ALARCÃO, I. (Org.) (2001b). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ALARCÃO, I. (2001c). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- ALARCÃO, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez Editora.
- ALARCÃO, I. (2005). *Supervisão e desenvolvimento da identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- ALARCÃO, I. (2010). A constituição da área disciplinar da didáctica de línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, I(1), 61-79.
- ALARCÃO, I., ALEGRE, T., ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., JUNQUEIRO, A. & MOREIRA, A. (1994). Da essência da didáctica ao ensino da didáctica. Projecto EURECA/DL na Universidade de Aveiro. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas. Actas do IV Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE* (247-262). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ALARCÃO, I., ANDRADE, A.I., ARAÚJO E SÁ, M.H. & MELO-PFEIFER, S. (2009a). De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues: observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de L'ACEDLE*, 6(1), 3-36.
- ALARCÃO, I., ANDRADE, A.I., ARAUJO E SA, M.H., MELO-PFEIFER, S. & SANTOS, L. (2009b). Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues?. *Études de Linguistique Appliquée*, 153, 11-24.
- ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., MELO-PFEIFER, S. & SANTOS, L. (2010). Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas?. *Intercompreensão*, 15, 9-26.

- ALARCÃO, I. (Coord.), ANDRADE, A. I., MOREIRA, A., SÁ, C., PEREIRA, L., CANHA, M. B., ANÇÃ, M. H., ARAÚJO E SÁ, M. H., CARDOSO, T., GERALDI, W., GAMITO, M. & PINTO, S. (2004). Percursos de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal. Análise dos estudos realizados no âmbito das Unidades de Investigação, subsidiadas pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, na área das Ciências da Educação. *Investigar em Educação*, 3, 237-302.
- ALARCÃO, I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2010a). *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 3. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- ALARCÃO, I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (Coords.) (2010b). *Linhas estratégicas para o desenvolvimento de políticas de investigação e formação em Didáctica de Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, LALE.
- ALARCÃO, I., ARAÚJO E SÁ, M. H., CANHA, M. B. & COSTA, N. (2003). Strategic planning of collaborations between researchers and teachers in perspective. Comunicação apresentada no *ECER 2003 (The European Educational Research Association)*. Hamburg, University of Hamburg, 17-20 de Setembro (documento policopiado).
- ALARCÃO, I., ARAÚJO E SÁ, M. H., CANHA, M. & PEREIRA, L. (2006). Perspectivas de desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal: que configurações epistemológicas? Comunicação apresentada no *Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, Para um balanço da investigação em Educação de 1960 a 2005*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 16-18 de Fevereiro (documento policopiado).
- ALARCÃO, I. & CANHA, M. B. (2008). Investigação e acção em Didáctica: suscitar o debate, criar comunidade, construir caminhos. In I. Cardoso, E. Martins & Z. Paiva (Eds.), *Actas do Colóquio Da investigação à prática: interações e debates*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CD-ROM).
- ALARCÃO, I., COSTA, N. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (1999). The role of subjects didactics in teacher education. The case of the department of Didactics and Educational Technology at the University of Aveiro. *TNTEE Publications*, 2(1), 227-237.
- ALAS MARTINS, S. (2010). Galanet et Galapro à l'université: comment aider l'individu en formation à garder la motivation et s'impliquer dans son apprentissage de façon autonome et responsable?. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (161-178). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALMEIDA, C., ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., MARQUES, D. & MARTINS, F. (1997). A formação de professores pela observação: relato de uma experiência de supervisão no ano do estágio pedagógico. In L. Leite, M. C. Duarte, R. V. Castro, J. Silva, A. P. Mourão & J. Precioso (Orgs.), *Didácticas/ Metodologias da Educação* (839-849). Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- ALMEIDA, J., ALARCÃO, I., PINHO, A.S. & BASTOS, M. (2009). Bridging the gap between Language Policy & Language Education in Portugal. Comunicação apresentada no *Congresso LPLL 2009: Language policy and language learning: new paradigms and new challenges*. Limerick, Universidade de Limerick, 18-20 de Junho (documento policopiado).

- AMBRÓSIO, T. (2001). Reação ao tema “Pensamento complexo e organização do conhecimento”. In A. Dias de Carvalho *et al.*, *Novo conhecimento, nova aprendizagem. Textos da conferência internacional* (51-57). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- AMBRÓSIO, T. (2004). A complexidade da adaptação dos processos de formação e de desenvolvimento humano. In T. Ambrósio, A. P. Caetano & I. Sá-Chaves, *Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas/Formation et développement humain: intelligibilité de leurs relations complexes* (23-47). S. l.: MCX/APC – Atelier n.º 34.
- AMORIM, I. (2001). *História da Universidade de Aveiro. A construção da memória*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, A. I. (2003). Reflexões sobre um percurso de didáctica curricular ou questões em torno de uma didáctica da sustentabilidade linguístico-educativa. In C. Mello, A. Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira & M. H. Araújo e Sá (Orgs.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL* (13-24). Coimbra: SPDLL e Pé de Página.
- ANDRADE, A. I. (Coord.) (2008). *Línguas e educação – apresentação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, A. I. (2010). Introdução. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (1989). Didáctica e formação em didáctica. *Inovação*, 2(2), 133-144.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (1991). Quand (se) former c'est s'engager. Pour des pratiques renouvelées de formation des enseignants de langues. *Les Langues Modernes*, 4, 35-49.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (1999). Para uma análise da construção do conhecimento didáctico: da didáctica curricular à prática pedagógica. In F. Vieira, G. Branco, I. Marques, J. Silva, M. A. Moreira & M. Silva e Silva (Orgs.), *Educação em línguas estrangeiras – investigação, formação e ensino. Actas do 1.º Encontro Nacional de Didáctica/Methodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras* (155-168). Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14(1-2), 149-168.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2005). Observer les interactions didactiques en classe de langues: quels apports pour la formation des futurs enseignants? *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Numéro spécial*, Juillet, 170-179.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2008). Intercompréhension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement. In V. Conti & F. Grin (Dirs.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (277-298). Chêne-Bourg: Georg Editeur.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (Coords.), BARTOLOMEU, I., MARTINS, F., MELO, S., SANTOS, L. & SIMÕES, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, P.



Mendes (Orgs.), *Didácticas e metodologias de educação – percursos e desafios* (489-506). Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.

- ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., CANHA, M. B. & PINHO, A. S. (2003). Curricular didactics and professional identity: future languages teachers' representations. In V. Gil, I. Alarcão, J. L. Azevedo, A. P. Cabral & C. Maia (Orgs.), *International Conference – Teaching and Learning in Higher Education: news trends and innovations*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CD-ROM).
- ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H. & MOREIRA, G. (Coords.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série Propostas 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., PINHO, A. S., BASTOS, M. & GOMES, S. (em publicação). Parcours de construction d'une didactique du plurilinguisme: discours, acteurs e pratiques (*Publicação da Associação EDILIC na sequência do 2.º Congresso Internacional, Barcelona, 2-4 de Julho de 2008*).
- ANDRADE, A. I., BASTOS, M., MARTINS, F. & PINHO, A. S. (2009). Dos projectos às práticas: cartografando desafios a uma formação para a intercompreensão. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (Orgs.), *A intercompreensão em línguas românicas* (301-317). Aveiro: Galapro.
- ANDRADE, A. I. & MOREIRA, G. (Coords.), ALEGRE, T., ANÇÃ, M. H., ARAÚJO E SÁ, M. H., CANHA, M. B., MARTINS, F., PINHO, A. S., SÁ, C. & VEIGA, M. J. (2002). Intercomprehension in Language Teacher Education: propostas para o desenvolvimento da competência plurilingue. *Intercompreensão*, 10, 51-64.
- ANDRADE, A. I., MOREIRA, A., SÁ, C., VIEIRA, F. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (colaboração de I. Alarcão) (1993). *Caracterização da Didáctica das Línguas em Portugal. Da análise dos programas às concepções da disciplina*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- ANDRADE, A. I. & PINHO, A. S. (2010a). Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (41-61). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, A. I. & PINHO, A. S. (Org.) (2010b). *Descobrir a intercompreensão: alguns itinerários de autoformação*. Cadernos do LALE, Série Propostas 5. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- ANDRADE, A. I. & PINHO, A. S. (Orgs.) (2010c). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. (1998). La Didactique des Langues dans le champ des Sciences du Langage: illustrations d'un dialogue à propos d'une recherche sur les échanges verbaux initiés par les apprenants en classe de FLE. In C. Springer (Coord.), *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage* (4-19). Strasbourg: Université de Strasbourg 2.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. (1999). Investigação, formação e ensino: elementos para uma definição de espaços de diálogos possíveis. In F. Vieira, G. Branco, I. Marques, J. Silva, M. A. Moreira & M. Silva e Silva (Orgs.), *Educação em línguas estrangeiras – investigação, formação e ensino. Actas do 1.º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras* (509-522). Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- ARAÚJO E SÁ, M. H. (2000). Introdução. In M. H. ARAÚJO E SÁ (Org.), *Investigação em didáctica e formação de professores* (9). Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. (2002). Percursos em didáctica – a sedução das práticas. In J. C. Libâneo, S. M. Chaves & E. Tibali (Coords.), *Anais do XI ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino) – Igualdade e diversidade na educação*. Goiânia: ENDIPE (CD-ROM).
- ARAÚJO E SÁ, M. H. (2003). Intercompreensão e formação de professores: barreiras, realidades, perspectivas. In A. I. Andrade & C. M. Sá (Orgs.), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas* (75-92). Cadernos Didácticos, Série Línguas 3. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. (2005). *Relatório da disciplina Comunicação em Sala de Aula*. Relatório elaborado no âmbito de concurso para professor associado. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. (2008). Percursos em Didáctica de Línguas: do triunfo do particularismo à transposição de fronteiras. XIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino) – *Trajectórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CD-ROM).
- ARAÚJO E SÁ, M. H. (2010a). Formando para a intercompreensão pela intercompreensão: princípios, propostas e desafios. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (47-71). Mangualde: Edições Pedagogo.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. (Coord.) (2010b). *Manual Galapro – Formação de formadores para a intercompreensão em línguas românicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. (2011). Introdução – Cenários da formação Galapro. In M. H. Araújo e Sá, M. De Carlo & M.-N. Antoine (Coords.), *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner* (5-9). Cadernos do LALE, Série Propostas 6. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- ARAÚJO E SÁ, M. H., ANÇÃ, M. H. & MOREIRA, A. (Coords.) (2004). *Transversalidades em didáctica das línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. & ANDRADE, A. I. (2002). *Processos de interacção verbal em aula de línguas: observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. & CHAVAGNE, J. P. (2010). Sessão de formação. In M. H. Araújo e Sá (Coord.). *Manual Galapro – Formação de formadores para a intercompreensão em línguas românicas* (5-32). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. & COSTA, N. (2000). Da didáctica específica na formação inicial: contributos para o desenvolvimento de competências transversais do professor. In V. M. Candau (Coord.), *Anais do X ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino) – Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços*. Rio de Janeiro: ENDIPE (CD-ROM)
- ARAÚJO E SÁ, M. H., COSTA, N., CANHA, M. B. & ALARCÃO, I. (2002). Desafios à pós-graduação em formação de professores na Universidade de Aveiro: das intenções às práticas. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 27-52.
- ARAÚJO E SÁ, M. H., DE CARLO, M. & ANTOINE, M.-N. (Coords.) (2011). *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner*. Cadernos do LALE, Série Propostas 6. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

- ARAÚJO E SÁ, M. H., DE CARLO, M. & MELO-PFEIFER, S. (2010). Pratiques de communication en-ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension : quelles retombées sur le développement professionnel des sujets en formation ? *Synergies Europe*, 5, 135-150.
- ARAÚJO E SÁ, M. H., DEGACHE, C. & SPITA, D. (2010). Viagens em Intercompreensão: quelques repères pour une "Galasaga". In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (17-40). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO E SÁ, M. H., HIDALGO DOWNING, R., MELO-PFEIFER, S., SÉRÉ, A. & VELA DELFA, C. (Orgs.) (2009). *A intercompreensão em línguas românicas*. Aveiro: Galapro.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. & MELLO, C. (Eds.) (2004). *Educação linguística: configuração e reconfigurações*. Coimbra: SPDLL (CD-ROM).
- ARAÚJO E SÁ, M. H. & MELO, S. (2005). Pour une pratique de l'intercompréhension en langues romanes: les besoins et les attentes d'un groupe cible (étudiants lusophones universitaires non spécialistes en langues). *Travaux de Didactique du FLE*, 54, 39-53.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. & MELO-PFEIFER, S. (Orgs.) (2010a). *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. & MELO-PFEIFER, S. (2010b). L'intercompréhension dans les discours des professeurs de langues. *Actes du Colloque Acedle 2009, Recherches en Didactique des Langues - Les langues tout au long de la vie* (22-29). Lille : Université de Lille 3. Disponible em <http://evenements.univ-lille3.fr/colloque-acedle2009/pdf/actes-colloque.pdf> (consultado a 10.02.2011).
- 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* (227-240). Porto: Areal Editores.
- ARAÚJO E SÁ, M. H., PINTO, S., RAMOS, A. P., SENOS, S. & SIMÕES, A. R. (2010). "Da minha língua vê-se o mar. E das outras?" Representações de alunos face à língua materna e ao inglês língua estrangeira. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (43-53). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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* (109-124). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ARNOLD, J. (Ed.) (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BADLEY, G. (2003). The crisis in educational research: a pragmatic approach. *European Educational Research Journal*, 2(2), 296-308.
- BAKHTINE, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Les Editions de Minuit (trad.).

- BAKHTINE, M. (1992). *Estética da criação verbal*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora (trad.).
- BASTOS, M. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2008). Former des professeurs de langues *par et pour* l'intercompréhension. Une étude en situation de formation continue. *Les Langues Modernes*, 1. Disponível em <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1604> (consultado a 18.02.2009).
- BAYLEY, K. & NUNAN, D. (Eds.) (1996). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BEACCO, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme 'manière d'être' en Europe. Etude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- BEACCO, J.-C. (2008). Entretien avec Jean-Claude Beacco. Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ? *Le Français dans Le Monde*, 355. Disponível em <http://apic.onlc.fr/53-Jean-Claude-BEACCO-Le-francais-dans-le-monde-janv-fev-2008.html> (consultado a 05.04.2011).
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe (edição revista em 2007).
- BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F. & PANTHIER, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F. & VÉRONIQUE, D. (Eds.) (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: PUF.
- BEACCO, J.-C., COSTE, D., VAN DE VEN, P.-H. & VOLLMER, H. (2010). *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- BENSON, P., CHICK, A., GAO, X., HUANG, J. & WANG, W. (2009). Qualitative research in language teaching and learning journals, 1997-2006. *The Modern Language Journal*, 93, 79-90.
- BLACKMORE, J. (2002). Is it only "what works" that "counts" in new knowledge economies? *Social Policy and Society*, 1(3), 257-266.
- BLANCHET, P. (2007). Légitimer la pluralité linguistique ? Pour une didactique socialement impliquée. In P. Lambert, A. Millet, M. Rispaill & C. Trimaille (Eds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez* (207-214). Paris : l'Harmattan.
- BLANCHET, P., MOORE, D. & ASSELAH RAHAL, S. (Dir.) (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: Editions des Archives Contemporaines/Agence Universitaire de la Francophonie.
- BLOCK, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal, Focus Issue*, 91, 863-876.
- BOLDIZSÁR, G. (Coord.) (2004). *Introduction au contexte européen actuel concernant l'enseignement des langues: un kit pédagogique*. Graz: Editions du Conseil de l'Europe.
- BOURDIEU, P. (1999). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- BRONCKART, J.-P. (2008). La actividad verbal, las lenguas y la lengua; reflexiones teóricas y didácticas. In A. Camps & M. Milian (Coords.), *Miradas y voces. Investigación sobre la*

*educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (27-43). Barcelona: Editorial Graó.

- BUCHBERGER, F. (2000). Teacher education policies in the European Union: critical analysis and identification of main issues. In B. P. Campos (Coord.), *Teacher education policies in the European Union* (Actas da Conferência on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning) (9-49). Lisboa: ENTEP (European Network on Teacher Education Policies).
- BUCHBERGER, F., CAMPOS, B. P., KALLÓS, D. & STEPHENSON, J. (Eds.) (1998). *Green paper on teacher education in Europe*. TNTEE Publications. Disponível em <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html> (consultado em 15.12.2003).
- BURNAFORD, G. (2001). School and university teacher action research: maintaining the personal in the public context. In G. Burnaford, J. Fisher & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research: the power of action through inquiry* (193-219). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- BYRAM, M. (1997a). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1997b). The intercultural dimension in “Language Learning for European Citizenship”. In M. Byram & G. Zarate (Eds.), *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching* (17-20). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- CADET, L. & CAUSA, M. (2005). Rôle de la culture éducative dans la construction du répertoire didactique d’un enseignant de français langue étrangère. In J.-C. Béacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (Eds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l’enseignement des langues* (159-181). Paris : PUF.
- CAETANO, A. P. (2004). Prefácio – a emergência de uma equipe interdisciplinar de investigação sobre a complexidade na formação. In T. Ambrósio et al., *Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas/Formation et développement humain: intelligibilité de leurs relations complexes* (15-19). S. 1.: MCX/APC – Atelier n.º 34.
- CAMBRA, M., FONS, S., PALOU, J. & CIVERA, I. (2008). Los procesos de reflexión de los docentes y la innovación en las aulas plurilingües. In A. Camps & M. Milian (Coords.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (45-60). Barcelona: Editorial Graó.
- CAMILLERI-GRIMA, A. & FITZPATRICK, A. (2003). Enseignants et apprenants: nouveaux rôles et nouvelles compétences. In F. Heyworth (Red.), A. Camilleri-Grima, M. Candelier, A. Fitzpatrick, R. Halink, L. Muresan & D. Newby, *Challenges and opportunities in language education. The contribution of the European Centre for Modern Language 2000-2003* (57-68). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- CAMPOS, B. P. (2000). Teacher education in Portugal. In B. P. Campos (Coord.), *Teacher education policies in the European Union* (Actas da Conferência on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning) (225-242). Lisboa: ENTEP (European Network on Teacher Education Policies).
- CAMPS, A. & MILIAN, M. (Coords.) (2008). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Editorial Graó.
- CANDELIER, M. (Dir.), ANDRADE, A. I., BERNAUS, M., KERVRAN, M., MARTINS, F., MURKOWSKA, A., NOGUEROL, A., OOMEN-WELKE, I., PERREGAUX, C.,

- SAUSAN, V. & ZIELINSKA, J. (2003). *Janua Linguarum – la porte des langues. L'introduction à l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. (Coord.), CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J.-F., LÖRINEZ, I., MEISNER, F.-J., SCHRÖDER-SURA, A., NOGUEROL, A. & MOLINIÉ, M. (2007). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (Dir.) (2008). *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- CANHA, M. B. (2001). *Investigação em didáctica e prática docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado não publicada).
- CANHA, M. B. & ALARCÃO, I. (2008). Práticas colaborativas na construção do conhecimento e da acção em Didáctica. Um caso em Portugal. 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: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CD-ROM).
- CANHA, M. B. & ALARCÃO, I. (2010). Colaboração e comunidade: conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional. 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: Universidade Federal de Minas Gerais (CD-ROM).
- CANHA, M. B., ALARCÃO, I. & LOPES, S. M. (2009). Desenvolvimento de professores e alunos, num quadro de colaboração entre investigação, formação e acção em Didáctica de Línguas – o projecto ICA/DL. Actas do II Congresso Internacional CIDInE (*Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional*), *Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Vila Nova de Gaia: CIDInE, ISPGAYA (CD-ROM).
- CANHA, M. B., SANTOS, L. & MESQUITA, L. (2010). “Línguas e Educação” – a ambição de construir uma comunidade de desenvolvimento profissional. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (295-317). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CAPUCHO, F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode? *Pratiques*, 139-140, 238-250.
- CAPUCHO, F., MARTINS, A., DEGACHE, C. & TOST, M. (Org.) (2007). *Diálogos em intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- CARDOSO, I., MARTINS, E. & PAIVA, Z. (Org.) (2008). *Actas do Colóquio “Da investigação à prática: interações e debates”*. Aveiro: DDTE/CIDTFF (CD-ROM).
- CARDOSO, T. (2007). *Interação verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada).
- CARDOSO, T., ALARCÃO, I. & CELORICO, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, T., CELORICO, J. & ALARCÃO, I. (2007). MAECC – discovering a new model to analyse and explore scientific knowledge. Comunicação apresentada em *ICEM Conference Educational media and innovative practices: challenges and visions*. Cardet–Intercollege, Nicosia, Chipre, 22-22 de Setembro (documento policopiado).

- CARR, W. & KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- CARRASCO PEREA, E. (Coord.) (2010). *Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives*. *Synergies Europe*, 5.
- CARRASCO PEREA, E. & LE BESNERAIS, M. (2010). Formation de formateurs à l'intercompréhension: analyse différentielle des niveaux. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (63-77). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CARRASCO PEREA, E. & PICCARDO, E. (2009). Plurilinguisme, cultures et identités: la construction du savoir-être chez l'enseignant. *Lidil*, 39, 19-41.
- CARRASCO PEREA, E. & PISHVA, Y. (2009). L'(auto)-évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telle que l'intercompréhension romane. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (Orgs.), *A intercompreensão em línguas românicas* (263-274). Aveiro: Galapro.
- CARRINGTON, M., SACADURA, P., OLIVEIRA, S. & SANTOS, L. (2010). A formação Galapro vista e vivida por um grupo de Aveiro. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (227-243). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CASTAGNE, E. & CHARTIER, J.-P. (2007). Former à l'intercompréhension de plusieurs langues. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 41, 66-75.
- CASTELLOTTI, V. (1997). L'apprentissage des langues en contexte scolaire. Images de lycéens. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (225-230). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- CASTELLOTTI, V. (2001a). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (9-38). Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- CASTELLOTTI, V. (2001b). Vers une didactique du plurilinguisme. In M. Marquilló Larruy (Org.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* (167-172). Les Cahiers FORELL 15. Poitiers: Université de Poitiers.
- CASTELLOTTI, 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* (101-131). Paris: Didier.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement*. Strasbourg: Council of Europe.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2007). Le bilingue était presque parfait. In P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl & C. Trimaille (Eds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez* (227-236). Paris : l'Harmattan.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolutions d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (241-252). Paris: Editions des Archives Contemporaines/AUF.
- CASTELLOTTI, V. & PY, B. (Coord.) (2002). *La notion de compétence en langue*. Notions en question 6. Lyon: ENS Editons.

- CASTRO, R. V. & ALARCÃO, I. (com colaboração de M. H. Araújo e Sá e T. Cardoso) (2006) *Didáctica das Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal* (documento de trabalho do projecto EMIP/DL).
- CAUSA, M. (2007). Un outil pour apprendre à se former : le journal de formation. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 41, 169-179.
- CAVALLI, M. (2007). Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratiques. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 41, 126-135.
- CAVALLI, M. (2008). Du bilinguisme au plurilinguisme : de nouveaux défis pour les politiques linguistiques éducatives. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (27-50). Berne: Peter Lang.
- CEDEFOP (2008). *Citizens' views on lifelong learning in the 10 new Member States. Report based on the special Eurobarometer 231*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CENOS, J. & GENESEE, F. (1998). Psychological perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education* (16-34). Clevedon: Multilingual Matters.
- CHARDENET, P. (2003). L'interlinguisme roman: didactique et politique linguistique. *Synergies Italie*, 1, 51-58.
- CHARDENET, P. (2010). Pour un interlinguisme méthodologique. *REDINTER-Intercompreensão*, 1, 223-259.
- CHARDENET, P. & BLANCHET, P. (Eds.) (2011). *Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et des cultures*. Paris: Publications de l'AUF/CIRDL, Editions Scientifiques.
- CHAUDRON, C. (1988). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAVAGNE, J.-P. (2010). La lettre et l'esprit de la formation Galapro. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (79-87). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CHISS, J.-L. (2007). Didactiques des langues et histoire(s) de formation(s). *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 41, 182-191.
- CHISS, J.-L. (2010). La didactique des langues: une théorie d'ensemble et des variables?. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 48, 37-45.
- COCHRAN-SMITH, M., FEIMAN-NEMSER, S. & MCINTYRE, D. J. (Eds.) (2008). *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts*. NY: Routledge.
- COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, K. (2008). Research on teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (1050-1093). NY: Routledge.
- COOMBS, S. & SORENSEN, N. (2010). Whither postgraduate professional development? Towards a theoretical Framework to guide long-term teacher development in England. *Professional Development in Education*, 36(4), 683-689.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.



- CONTI, V. & GRIN, F. (Dir.) (2008). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur.
- COOK, T. D., COOPER, H., CORDRAY, D. S., HARTMANN, H., LIGHT, R.J., LOUIS, T.A. & MOSTELLER, F. (1994). *Meta-analysis for explanation: a casebook*. NY: Russell Sage Foundation.
- CORNU, L. & VERGNIUOX, A. (1992). *La didactique en questions*. Paris : Hachette.
- COSTA, N. (Coord.), ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., CANHA, M. B., MARTINS, F., DUARTE, M. O. & PEREIRA, G. (2005). Da avaliação de programas de formação ao desenho de propostas potenciadoras da qualidade. In I. Brzezinski (Coord.), *Anais do I Congresso Internacional Luso-Brasileiro/II Congresso CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional) – Produção sobre conhecimento profissional e docência nos sistemas educativos português e brasileiro: dinâmicas e tendências*. Florianópolis: CIDInE e Universidade Católica de Goiás (CD-ROM).
- COSTA, N., ALARCÃO, I. & FRADE, J. (2001). Re-thinking the Postgraduate Education: the case of the University of Aveiro (Portugal). Comunicação apresentada na Conferência *Postgraduate Education in Europe – past, present and future*. Suécia, Linköping, 4-5 de Maio (documento policopiado).
- COSTE, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*, 6, 115-123.
- COSTE, D. (2011). Médiation et altercompréhension. Comunicação apresentada no *Colóquio Internacional de Homenagem a Clara Ferrão Tavares. Intercompreensão, plurilinguismo e didáctica das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas*. Faro, Universidade do Algarve, 26-27 de Setembro (powerpoint).
- COSTE, D. (Ed.), CAVALLI, M., CRISAN, A. & VAN DE VEN, P.-H. (2007). *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation?*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- COSTE, D. & HEBRARD, J. (Coords.) (1991). *Vers le plurilinguisme? École et politique linguistique. Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, Numéro Spécial.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe (edição revista em 2009).
- COSTE, D. & PY, B. (1998). Le rôle du professeur de français dans le cadre de l'innovation bilingue. *L'école valdôtaine*, 41, 13-21.
- COTS, J. M., LLURDA, E. & IRÚN, M. (2008). Perspectivas de investigación en torno a la ideología lingüística del profesorado de lenguas de secundaria. In A. Camps & M. Milian (Coords.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (61-70). Barcelona: Editorial Graó.
- COUNCIL OF EUROPE (2000). *Languages, diversity, citizenship: policies for plurilingualism in Europe. Proceedings of the Innsbruck Conference*. Strasbourg: Council of Europe.
- COUTO, H. H. do (2009). *Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas*. S. Paulo: Contexto.
- COUTO, M. (2005). *Pensatempos*. Lisboa: Caminho.
- CRUZ, M. (2005). *O cibercomunicador intercultural: imagens das línguas, suas culturas e aprendizagens em situação de chat plurilingue*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado não publicada).

- CUQ, J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLE-CLE International.
- CYRULNIK, B. & MORIN, E. (2000). *Dialogue sur la nature humaine*. Paris: Editions de l'Aube.
- DABÈNE, L. (1990). Didactique des langues et sociolinguistique: quelles relations? In A. Hamm (Ed.), *Recherche, terrain et demande sociale. Actes do 2<sup>e</sup> Colloque international ACEDLE (73-80)*. Strasbourg : Université des Sciences Humaines.
- DABÈNE, L. (1997). Les images des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images (17-23)*. Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- DABÈNE, L. & DEGACHE, C. (Eds.) (1996). *Comprendre les langues voisines. Études de Linguistique Appliquée*, 104.
- DAHLET, P. (2010). Plurilinguisme, identités, subjectivités : un Eldorado violent. In M. Canello & M. Buscaglia (Eds.), *Actes des XV SEDIFRALE 2010 (15<sup>ème</sup> Congrès Mondial de la Commission pour l'Amérique Latine et la Caraïbe de la Fédération Internationale des Professeurs de Français)*. Rosario: Laborde Libros Editor (editado em pen-drive).
- DAUBNEY, M. (2010). *Language anxiety in English teachers during their teaching practice*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada).
- DAY, C. (1997). Building school-university partnerships as communities of practice. Comunicação apresentada em *British Educational Research Association Annual Conference*, University of York, September 11-14. Disponível em <http://brs.leeds.ac.uk> (consultado a 15.02.05).
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora (trad.).
- DE CARLO, M. (2010). Riflettere sul proprio sviluppo professionale: gli strumenti della piattaforma Galapro. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos (211-225)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DE PIETRO, J.-F. & MÜLLER, N. (1997). La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 65, 25-46.
- DEGACHE, C. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. (Orgs.), *A intercompreensão em línguas românicas (81-102)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DEPREZ, S. (2010). Les phases de travail collectif de la formation Galapro: analyse et pistes pour l'avenir. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos (261-277)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DIAS, J. (2007). *Imagens da diversidade intralinguística no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro : Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado não publicada).
- DIAS DE CARVALHO, A., DIAS FIGUEIREDO, A., MORIN, E., DELACÔTE, G., FRÁUSTO DA SILVA, J., DEUS PINHEIRO, J., LOBO ANTUNES, J., TRIBOLET, J., AZEVEDO, J., RESNICK, L., AMBRÓSIO, T., CARNEIRO, R., LEITE BERGER FILHO, R. & PAPERT S. (2001). *Novo conhecimento, nova aprendizagem. Textos da conferência internacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- DOLL, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. NY: Teachers College Press.
- DOMPMARTIN-NORMAND, C. (2007). Un outil sociodidactique écologique pour la classe de langue: les (auto)biographies langagières. In P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl & C. Trimaille (Eds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez* (247-258). Paris: l'Harmattan.
- DOYÉ, P. (2005). *L'intercompréhension. Etude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- DOYÉ, P. & MEISSNER, F.-J. (2010) (Org.). *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*. Tübingen: Narr Verlag.
- EGLI CUENAT, M. (2009). Curricula pour une éducation plurilingue et interculturelle, formation des enseignants et Profil européen. *Université d'été SemLang, Former les enseignants de langues en Europe*. Sèvres, 6 a 10 de Julho de 2009. Disponível em <http://www.semlang.eu/Telechargement/Textes/SemLang%20-%20Egli%20Cuenat.pdf> (consultado a 5.03.11).
- ELLIS, R. (2010). Recherche sur l'enseignement et la pédagogie des langues. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 48, 46-65.
- ESCODÉ, P. & JANIN, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. (Orgs.) (2001). *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professoras: estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- EUROPEAN COMMISSION (2004). *Common European principles for teacher competences and qualifications (version 15.12.2004)*. Disponível em [http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture) (consultado a 21.04.05).
- FERNANDES, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação. Teorias e práticas (1960-2005)* (261-306). Lisboa: EDUCA.
- FERRÃO TAVARES, C. (1997). La communication en classe de français précoce: quelles différences par rapport aux autres classes? In E. Calaque (Ed.), *L'enseignement précoce du français langue étrangère – bilan et perspectives* (50-59). Grenoble: Université Stendhal.
- FERRÃO TAVARES, C. (1999). L'observation du non-verbal en classe de langue. *Études de Linguistique Appliquée*, 114, 153-170.
- FERRÃO TAVARES, C. (2001). A formação de professores plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas. Apresentação de um caso. *Inovação*, 14(1-2), 191-212.
- FERRÃO TAVARES, C. (2010). La recherche en tant qu'outil de formation des enseignants. In C. Guillén Diaz (Coord.), *Francês. Investigación, innovación y buenas practicas, Vol III* (35-55). Barcelona: Ministerio de Educación, Editorial Graó.
- FERRÃO TAVARES, C. & OLLIVIER, C. (Coords.) (2010). *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. REDINTER – Intercompreensão, 1.
- FERRÃO TAVARES, C., SILVA, J. & SILVA E SILVA, M. (2010). Des notions actuelles (et potentielles) d'intercompréhension en didactique des langues-cultures. *REDINTER – Intercompreensão*, 1, 125-155.
- FEYTOR PINTO, P. (2001). *Como pensamos a nossa língua e as línguas dos outros*. Lisboa: Estampa.

- FORLOT, G. (Dir.) (2009). *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris: l'Harmattan.
- FREEMAN, D. & RICHARDS, J. C. (1996). *Teaching learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, M. (2000). *Pedagogia da terra*. S. Paulo: Petrópolis.
- GALISSON, R. (1985). Didactologies et idéologies. *Études de Linguistique Appliquée*, 60, 5-16.
- GALISSON, R. (1990). Où va la didactique du français langue étrangère? *Études de Linguistique Appliquée*, 79, 9-34.
- GALISSON, R. (1997). Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils passeurs de gué légitimes? *Études de Linguistique Appliquée*, 105, 73-94.
- GALISSON, R. (2004). Ethique et didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Synergies Italie*, 1, 134-143.
- GALISSON, R. (2009). Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée*, 155, 271-357.
- GALISSON, R. & PUREN, C. (1999). *La formation en questions*. Paris: Clé International.
- GERALDI, J. W. (1997). *Portos de passagem*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora (4.<sup>a</sup> ed.).
- GERALDI, J. W. (2003a). A complexa construção de um campo de estudos. Subsídios para uma discussão sobre educação linguística. In M. H. Araújo e Sá & C. Mello (Eds.), *Educação linguística: configuração e reconfigurações* (6-10). Coimbra: SPDLL (CD-ROM).
- GERALDI, J. W. (2003b). A linguagem nos processos sociais de constituição da subjectividade. In G. Rocha & M. G. Costa Val (Orgs.), *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto* (15-27). Belo Horizonte: Autêntica.
- GERALDI, J. W. (2004a). *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.
- GERALDI, J. W. (2004b). Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. *Educação e Sociedade*, 25(87), 601-610.
- GERALDI, J. W. (2010a). *A aula como acontecimento*. S. Carlos: Pedro & João Editores.
- GERALDI, J. W. (2010b). A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In J. W. Geraldi, *Ancoragens – estudos bakhtinianos* (103-122). S. Carlos: Pedro & João Editores.
- GERMAIN, C. (2001). La didactique des langues: une autonomie en devenir. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Numéro Spécial, 13-27.
- GIL, V., ALARCÃO, I. & HOOGHOFF, H. (Eds.) (2004). *Challenges in teaching and learning in higher education*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GINZBOURG, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais*. S. Paulo: Companhia das letras.

- GIROUX, A. (2007). A dialéctica e o desenvolvimento da teoria curricular. In J. M. Paraskeva (Org.), *Discursos curriculares contemporâneos* (53-71). Mangualde: Edições Pedagogo.
- GONÇALVES, L. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2005). A investigação-acção como estratégia de formação colaborativa de professores: um projecto focalizado na exploração didáctica de estratégias de aprendizagem e uso de Inglês Língua Estrangeira. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros & H. Pedrosa de Jesus (Orgs.), *Supervisão – investigações em contexto educativo* (109-134). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Governo Regional dos Açores – Direcção Regional de Educação e Universidade dos Açores.
- GRANDCOLAS, B. & VASSEUR, M.-T. (1999). *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant*. Socrates/LINGUA, Action A.
- GRIN, F. (2008). Pourquoi l'intercompréhension ?. In V. Conti & F. Grin (Dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (17-30). Chêne-Bourg: Georg Editeur.
- GUEIDÃO, A. M. (2010). L'intercompréhension: ça se pratique! Mais est-ce que ça s'enseigne?. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (245-260). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GUILHERME, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique conversationnelle*. Paris: Minuit (trad.).
- HARGREAVES, A. (1995). Development and desire: a postmodern perspective. In T. Gusky & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices* (9-34). NY: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill (trad.).
- HAWKINS, E. (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEMMING, E., KLEIN, H. & REISSNER, C. (2011). *English – the bridge to the romance languages*. Aachen: Shaker Verlag.
- HERDINA, P. & JESSNER, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HEYWORTH, F. (Redactor.), CAMILLERI-GRIMA, A., CANDELIER, M., FITZPATRICK, A., HALINK, R., MURESAN, L. & NEWBY, D. (2003). *Challenges and opportunities in language education. The contribution of the European Centre for Modern Language 2000-2003*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- HIDALGO DOWNING, R. (2009). Actividades formativas para la auto-evaluación de un programa de aprendizaje plurilingüe. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (Orgs.), *A intercompreensão em línguas românicas* (275-286). Aveiro: Galapro.
- HIDALGO DOWNING, R., CASTRO, S. & RAMIRO, M. D. (2010). La interacción didáctica en una formación de formadores en intercomprensión: la relación formador/formando. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (141-160). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- HUVER, E. & MOLINIÉ, M. (Coords.) (2009). *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS)*, 4.
- HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier/CREDIF.
- JAMET, M.-C. & SPITA, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *REDINTER - Intercompreensão*, 1, 9-28.
- KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA, C. & MCEVOY, W. (2004). *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence. Rapport final*. Rapport établi à l'attention de la Direction Générale de l'Éducation et de la Culture de la Commission Européenne. Disponible em [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_fr.pdf) (consultado a 03.10.07).
- KERVAN, M. (2005). La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues. *Les Langues Modernes*, 4, 57-65.
- KERVAN, M. (2008). Le projet Langues et éducation au plurilinguisme. Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants de langues. *Langues et cité*, 12, 10.
- KOHONEN, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* (14-39). Cambridge: University Press.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- KORTHAGEN, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas* (29-60). Mangualde: Edições Pedago.
- LAMBERT, P., MILLET, A., RISPAIL, M. & TRIMAILLE, C. (Eds.) (2007). *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris: l'Harmattan.
- LICHTMAN, M. (2006). *Qualitative research in education : a user's guide*. Thousand Oaks, C. A.: Sage.
- LIDDICOAT, A. (2009). La didactique et ses équivalents en anglais: terminologies et cadres théoriques dans la circulation des idées. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 46, 33-41.
- LIDDICOAT, A. & ZARATE, G. (2009). La didactique des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 46, 9-15.
- LIEBERMAN, A. (2000). Networks as learning communities. Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.
- LIGHT, R. J. & PILLEMER, D. (1984). *Summing-up: the science of reviewing research*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LOUREIRO, M. J. & DEPOVER, C. (2010). Evaluation d'une formation de formateurs à l'intercompréhension : une approche itérative et contextualisée. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (279-296). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- LÜDI, G. (2005). L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues. In M. A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss, C. Develotte & D. Moore (Orgs.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste* (143-154). Lyon: École Normale Supérieure, Lettres et Sciences Humaines.
- LÜDI, G. (2008). Objectif : des compétences plurilingues mobilisables comme ressources pour gérer des situations de communication plurielles. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (207-219). Berne: Peter Lang.
- LÜDI, G. & PY, B. (1986). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- MACAIRE, D. (2010). Monisme ou pluralisme ? Vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues et des cultures. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 48, 66-75.
- MACAIRE, D., NARCY-COMBES, J.-P. & PORTINE, H. (Coord.) (2010). *Interrogations épistémologiques en didactique des langues. Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 48.
- MARCELO GARCIA, C. (1999). *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora (trad.).
- MARIKO, H. (2005). La notion de représentation en didactique des langues. *Enseignement du français au Japon*, 33, 69-86.
- MARQUILLÓ LARRUY, M. (Ed.) (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Les Cahiers FORELL 15. Poitiers: Université de Poitiers.
- MARTIN, E. & DI VITO, S. (2011). L'intercompréhension à l'oral entre langues voisines: des problèmes de compréhension aux stratégies d'accès au sens. In M. H. Araújo e Sá, M. De Carlo & M.-N. Antoine (Coords.), *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner* (223-261). Cadernos do LALE, Série Propostas 6. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- MARTIN KOSTOMAROFF, E. (2010). Etude du rôle du formateur dans une modalité hybride de la formation Galapro. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (125-140). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARTINS, F., ANDRADE, A. I & BARTOLOMEU, I. (2003). 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 C. Mello, A. Silva, C. Lourenço, L. Oliveira & M. H. Araújo e Sá (Orgs.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal* (103-108). Coimbra: SPDLL e Pé de Página.
- MATTHEY, M. (Org.) (1997a). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- MATTHEY, M. (1997b). Représentations sociales et langage. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (317-325). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- MAURER, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- MEIRIEU, P. (2006). Eléments d'épistémologie de la pédagogie. Disponible em <http://www.meirieu.com/ARTICLES/epistemologie.htm> (consultado a 11.05.11).
- MEISSNER, F.-J. (2010). Zur Weiterentwicklung der Intercompreensionsforschung in einer globalisierten Welt. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de*

*formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (109-122). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- MELLO, C., SILVA, A., LOURENÇO, C. M., OLIVEIRA, L. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (Orgs.) (2003). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*. Coimbra: SPDLL e Pé de Página.
- MELO, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada).
- MELO, S. (2008). Condições e contornos de construção de conhecimento em Didáctica de Línguas: uma proposta de observação. *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: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CD-ROM).
- MELO, S. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2006). Retratos de família: imagens de bem e mal-querer das línguas românicas por alunos lusófonos. *Anais do XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino). Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (CD-ROM).
- MELO, S. & SANTOS, L. (2007). Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora (CD-ROM).
- MELO-PFEIFER, S. (2009). Délocalisations dans la production et dans la circulation des savoirs en Didactique de Langues. *Études de Linguistique Appliquée*, 153, 119-128.
- MOCHET, M. A., BARBOT, M.-J., CASTELLOTTI, V., CHISS, J.-L., DEVELLOTTE, C. & MOORE, D. (com a colaboração de M. Lesguillons) (Orgs.) (2005). *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon: École Normale Supérieure, Lettres et Sciences Humaines.
- MOLINIÉ, M. (Ed.) (2006). *Biographies langagières et apprentissage plurilingue. Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 39.
- MOLINIÉ, M. (2007). Faire de son biculturalisme un objet de savoir en sciences humaines. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 41, 147-156.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (2008a). La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (11-24). Berne : Peter Lang.
- MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (Eds.) (2008b). *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berne : Peter Lang.
- MOREIRA, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- MOREIRA, M. A. (2006). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (109-128). Mangualde: Edições Pedagogo.



- MOREIRA, M. A. (Org.) (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, supervisão e formação de professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- MOREIRA, M. A, PAIVA, M., VIEIRA, F., BARBOSA, I. & FERNANDES, I. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (45-76). Mangualde: Edições Pedago.
- MORIN, E. (1999). *La tête bien faite: repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- MORIN, E. (2001). L'enseignement des connaissances. In A. Dias de Carvalho *et al.*, *Novo conhecimento, nova aprendizagem. Textos da conferência internacional* (25-33). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MÜLLER, N. (1998). *L'allemand, c'est pas du français! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel : IRDP.
- MÜLLER, N. & DE PIETRO, J.-F. (2001). Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (51-65). Paris: Didier.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2010). Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 48, 111-122.
- NICHOLLS, G. (2000). Professional development, teaching, and lifelong learning: the implications for higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 19(4), 370-377.
- NÓVOA, A. (1991). Os professores em busca de uma autonomia perdida?. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Ciências da Educação em Portugal: situação e perspectivas. Actas do 1.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (521-531). Porto: SPCE.
- NUNAN, D. (Ed.) (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OSWALD, F. L. & PLONSKY, L. (2010). Meta-analysis in second language research: choices and challenges. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 85-110.
- PARASKEVA, J. M. (2007a). Por uma teoria curricular itinerante. In J. M. Paraskeva (Org.), *Discursos curriculares contemporâneos* (7-21). Mangualde: Edições Pedago.
- PARASKEVA, J. M. (Org.) (2007b). *Discursos curriculares contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedago.
- PEDROSA DE JESUS, J. (2003). *Algumas razões para um debate sobre a formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.
- PEREIRA, L. A., CAPUCHO, M. F. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2010). “Não podem ser três palavras porque em romeno só há duas” – Interacção em sala de aula no contexto da didáctica integrada de línguas: o caso Chainstories. In M. García, P. Ribera, A. Costa, M. D. Garcia, P. Garcia, A. Iglesias, M. del Pozo & C. Rodríguez (Eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (71-92). Universitat di València: GIEL (Grup d'Interacció Comunicativa i Ensenyament de Llengües).

- PÉREZ GOMEZ, 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* (29-51). Santiago: Tórculo Editor.
- PERREFORT, M. (2001). *J'aimerais aimer parler l'allemand*. Paris: Anthropos.
- PERRENOUD, P. (1999). *Savoir enseigner au XXIe siècle? Quelques orientations d'une école de qualité*. Disponível em [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999\\_27.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999_27.html) (consultado a 01-04-2005).
- PHIPPS, A. & GONZALEZ, M. (2004). *Modern languages. Learning & teaching in an intercultural field*. London: Sage Publications.
- PINHO, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada).
- 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. *Actas do II Congresso Internacional do CIDInE: Novos contextos de pesquisa, formação e mediação*. Vila Nova de Gaia: CIDInE, ISPGAYA (CD-ROM).
- PINHO, A. S. & ANDRADE, A. I. (2008). Intercompreensão e formação de professores de línguas. Implicações e potencialidades curriculares. In M. Silva e Silva & J. Silva (Orgs.), *Actas do Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas – Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho (e-livro em formato PDF).
- PINHO, A. S., GONÇALVES, L., ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2011). Engaging with diversity in teacher language awareness: teachers' thinking, enacting and transformation. In S. Breidbach, D. Elsner & A. Young (Eds.), *Language awareness in teacher education: cultural-political and socio-educational perspectives* (41-61). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- PINTO, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado não publicada).
- PISHVA, Y. (2010). Cahier de réflexion: bilan de l'intégration d'une démarche réflexive à la formation de formateurs Galapro. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (205-209). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- POMBO, L. & COSTA, N. (2009a). O professor mestre como facilitador do estabelecimento de articulações entre a investigação educacional e as práticas dos professores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 58-71.
- POMBO, L. & COSTA, N. (2009b). The impact of biology/geology teachers masters courses on the improvement of science education quality in Portugal. *Research in Science & Technological Education*, 27(1), 31-44.
- PORCHER, L. (1997). Lever de rideau. In G. Zarate & M. Candelier (Orgs.), *Les représentations en didactique des langues et cultures* (11-28). Paris: Didier Erudition.
- PRIGOGINE, I. (2000). Pluralité des futurs. Flèche du temps et fin des certitudes. In J. Bindé (Dir.), *Les clés du XXI<sup>e</sup> siècle* (13-19). Paris: Seuil, Editions UNESCO.
- PUREN, C. (1997a). Présentation. *Études de Linguistique Appliquée*, 105, 261-264.

- PUREN, C. (1997b). Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire. *Études de Linguistique Appliquée*, 105, 113-125.
- PUREN, C. (2001). La didactique des langues face à l'innovation technologique. In A. Kazeroni (Dir.), *Actes du Colloque Usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères (UNTELE)*, Vol. 2 (3-14). Compiègne: Université de Technologie de Compiègne.
- PUREN, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues Modernes*, 3, 55-76.
- PUREN, C. (2010). *Cours collaboratif en ligne «La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche»*. Disponible em <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/> (consultado a 15.04.11).
- PUREN, C., BEROCCHINI, P. & COSTANZO, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.
- RAG/REPORT OF THE AUSTRALIAN GOVERNMENT (2001). The impact of educational research (Australia). *The British Educational Research Association Newsletter*, 76, 17-25.
- REITORIA/UA (2001). *Plano de desenvolvimento da Universidade de Aveiro, 2000-2006. O programa educativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- ROLDÃO, M. C. (2000). *Formar professores. Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, M. C. (2006). Currículo e Didácticas – percursos do conhecimento profissional. *O Ensino da História*, 32, 9-11.
- ROLDÃO, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- SÁ, C. M. (2009). Teaching Portuguese for the development of transversal competences. In M. L. Dionísio, J. A. Brandão Carvalho e R. V. Castro (Eds.), *Proceedings of the 16th European Conference on Reading/1st Ibero-American Fórum on Literacies: discovering worlds of literacy*. Braga: Universidade do Minho (CD-ROM).
- SÁ, C. M., CARDOSO, T. & ALARCÃO, I. (2008). Relations between teaching and learning. Evidence from a meta-analysis of Language Didactics research. *Education OnLine*. Disponible em <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/175405.pdf>. (consultado em 03.09.09).
- SÁ-CHAVES, I. (2003). *Relatório da disciplina Teoria e Desenvolvimento Curricular*. Relatório elaborado no âmbito de concurso para professor associado. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SABATIER, C. (2005). Les 'passeurs de frontières'. In M. A., M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss, C. Develotte & D. Moore (Orgs.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste (183-194)*. Lyon: École Normale Supérieure, Lettres et Sciences Humaines.
- SABATIER, C. (2007). De l'utopie à la pratique: accueillir, légitimer et soutenir les contacts de langues pour développer le plurilinguisme à l'école. In P. Lambert, A. Millet, M. Rispail & C. Trimaille (Eds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez (237-246)*. Paris: l'Harmattan.

- SABATIER, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (105-126). Berne: Peter Lang.
- SANTOS, L. (2010). Defining intercomprehension: is consensus essential? *REDINTER - Intercompreensão*, 1, 29-46.
- SANTOS, L., ANDRADE, A.I., ALARCÃO, I. & COSTA, N. (em publicação). Formação de professores e Processo de Bolonha: o 'caso' da Universidade de Aveiro. *Actas do IV Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- SAUER, E. & SAUDAN, V. (2008). *Aspects d'une didactique du plurilinguisme. Propositions terminologiques*. Disponível em <http://clil-lote-go.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ZxUo02m2OC8%3D&tabid=775&language=fr-FR> (consultado a 3.07.11).
- SCHMIDT, A. (2011). *Imagens das línguas e afetividade em contexto escolar. Um estudo sobre o alemão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada).
- SCHMIDT, A. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2006). "Difícil, feia e esquisita": a cristalização de um discurso escolar sobre o Alemão. *Anais do XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino)*. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (CD-ROM).
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SENGE, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organizations*. NY: Doubleday.
- SILLAM, M. (2002). Partnerships in teacher education: reciprocal and innovative dialogue. Comunicação apresentada em *European Conference on Educational Research*, University of Lisbon, 11-14 September. Disponível em <http://brs.leeds.ac.uk> (consultado a 10.02.05).
- SIMÕES, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada).
- SIMÕES, A. R. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2004). "¿La lengua rumena no es de Roma?" Los alumnos portugueses ante de enunciados escritos en lenguas extranjeras. In A. Marco, P. C. Cantero, E. A. Carollo & F. V. Liñares (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (333-343). A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña.
- SIMÕES, A. R. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2006). Para uma intervenção escolar sobre o mal/bem-te-querer de alunos no final da escolaridade obrigatória: jardinando imagens das línguas e culturas. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística* (41-55). Cadernos do Lale, Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- SIMÕES, A. R., SENOS, S. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (em publicação). Representações de alunos no final da escolaridade obrigatória em Portugal acerca da língua espanhola. *Actas do Colóquio Internacional Imagologías Ibéricas: imágenes de la identidad y la alteridad en las relaciones luso-españolas*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

- SIMON, D.-L. (2005). Faire chanter les voix/voies de la pluralité: un nouveau défi pour l'école. In M. A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss, C. Develotte & D. Moore (Orgs.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste* (133-142). Lyon: École Normale Supérieure, Lettres et Sciences Humaines.
- SOUSA, S., SENOS, S., ARAÚJO E SÁ, M. H. & SIMÕES, A. R. (2011). Representações de alunos no final da escolaridade obrigatória acerca da diversidade intralinguística do Português. In A. Soares da Silva, A. Torres & M. Gonçalves (Orgs.), *Línguas pluricêntricas e dimensões sociocognitivas* (705-718). Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa.
- SOUSA SANTOS, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, B. (2003). *Conhecimento prudente para uma vida decente: "Um discurso sobre as ciências" revisitado*. Porto: Edições Afrontamento.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata (trad.).
- STRATILAKI, S. (2005). Vers une conception dynamique de la compétence plurilingue: quelques réflexions six ans après. In M. A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss, C. Develotte & D. Moore (Orgs.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste* (155-168). Lyon: École Normale Supérieure, Lettres et Sciences Humaines.
- STRATILAKI, S. (2008). Composantes, structure opératoire et dynamique de la compétence plurilingue: modes d'articulation et formes de construction. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (51-80). Berne: Peter Lang.
- SURI, H. (1999). The process of synthesising qualitative research: a case study. Disponível em <http://www.agr.org.au/local/offer/papers/HSuri.htm> (consultado a 03.08.2009).
- SVALBERG, A. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287-308.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (2001). Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milénio. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (97-114). Porto Alegre: Artmed Editora.
- TOURNADRE, J. (1997). Politique et image de l'Allemagne dans les manuels. *Les Langues Modernes*, 4, 26-35.
- TRIPP, D. H. (1989). Collaborative research: definitions and an educational agenda. In M. G. Wodlinger (Ed.), *Collaborative action research in Canadian teacher education. Proceedings of the Third Invitational Conference of the Canadian Association of Teacher Education* (16-19). Quebec: Faculty of Education, Laval University.
- TYVAERT, J.-E. (2008). Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. In V. Conti & F. Grin (Dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (251-276). Chêne-Bourg: Georg Editeur.
- VAN MANEN, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. NY: The State University of New York.
- 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* (133-148). Paris: Didier.
- VASSEUR, M.T. & HUDELOT, C. (1998). Imaginaires et pratiques didactiques dans les dialogues experts-novices. In C. Springer (Coord.), *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage* (100-112). Strasbourg: Université de Strasbourg.

- VÉRONIQUE, D. (2005). Questions à une didactique de la pluralité des langues. In M. A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss, C. Develotte & D. Moore (Orgs.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste* (49-58). Lyon: École Normale Supérieure, Lettres et Sciences Humaines.
- VEZ, J. M. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. *Linguarum Arena*, 1(1), 81-102.
- VIEIRA, F. (1999). Autonomia e aprendizagem da língua estrangeira: representações e práticas dos alunos. In F. Vieira, G. Branco, I. Marques, J. Silva, M. A. Moreira & M. Silva e Silva (Orgs.), *Educação em línguas estrangeiras – investigação, formação e ensino. Actas do 1.º Encontro Nacional de Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras* (407-419). Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- VIEIRA, F. (2002). Learner autonomy and teacher development: a brief introduction to GT-PA as a Learning Community. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa & M. Paiva (Eds.), *Pedagogy for autonomy and English learning – Proceedings of the 1<sup>st</sup> Conference of the Working Group – Pedagogy for Autonomy* (1-11). Braga: Universidade do Minho, CIE.
- VIEIRA, F. (2003). Para uma redefinição do papel dos professores na investigação em didáctica. In C. Mello, A. Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira & M. H. Araújo e Sá (Orgs.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (43-48). Coimbra: SPDLL e Pé de Página.
- VIEIRA, F. (2006a). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- VIEIRA, F. (2006b). Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (151-187). Mangualde: Edições Pedagogo.
- VIEIRA, F. (2006c). Prefácio. No caleidoscópio da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (7-14). Mangualde: Edições Pedagogo.
- VIEIRA, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, 30(106), 197-217.
- 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 (edição revista em 2010).
- VIEIRA, F. & SILVA, J. L. (2011). Investigação educacional e transformação da pedagogia escolar. In J. L. Silva, F. Vieira, C. Oliveira, J. C. Morgado, J. Almeida, M. A. Moreira, M. C. Melo & P. Alves (Orgs.), *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (547-557). Braga: CIE, Instituto de Educação, Universidade do Minho (CD-ROM).
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WESTHEIMER, J. (2008) Learning among colleagues. Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre

- (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (756-783). NY: Routledge.
- WIDDOWSON, H. G. (1997). Approaches to second language teacher education. In G. R. Tucker & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (121-129). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- WYNANTS, B. (2002). *Les francophones face à leur image. Les représentations des compétences plurilinguistiques des francophones*. Paris: Éditions Duculot.
- ZARATE, G. (1997). La notion de représentation et ses déclinaisons. In G. Zarate & M. Candelier (Org.), *Les représentations en didactique des langues et cultures* (5-10). Paris: Didier Erudition.
- ZARATE, G., LEVY, D. & KRAMSCH, C. (Coord.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- ZARATE, G. & LIDDICOAT, A. (Coord.) (2009). *La circulation internationale des idées en didactique des langues. Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 46.
- ZAY, D. (1998). Reflection-practice-partnership. Questions and points of tensions in conceptualizing European perspectives. *European Conference on Educational Research*. Ljubljana, 17 - 20 September. Disponível em <http://www.leeds.ac.uk> (consultado a 04.05.04).
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV(3), 49-65.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa (trad.).
- ZEICHNER, K. (2008). *A critical analysis of reflection as a goal for teacher education*. Versão revista da conferência apresentada no XIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 30 de Abril de 2008 (texto enviado pelo autor; versão traduzida disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>, verificado em 20.02.2011).
- ZEICHNER, K. & CONKLIN, H. (2008). Teacher education programs as sites for teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (269-289). NY: Routledge.