



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2013

**Sílvia Margarida
Neves Carvalho
Gomes**

**Diversidade linguística e desenvolvimento
profissional de professores – um estudo no 1.º Ciclo
do Ensino Básico**



**Sílvia Margarida
Neves Carvalho
Gomes**

**Diversidade linguística e desenvolvimento
profissional de professores – um estudo no 1.º Ciclo
do Ensino Básico**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do QREN – POPH –
Tipologia 4.1. – Formação Avançada,
comparticipado pelo Fundo Social
Europeu e por fundos nacionais do
MCTES.

Apoio financeiro da Fundação para a
Ciência e Tecnologia e do Fundo Social
Europeu no âmbito do III Quadro
Comunitário de Apoio

Aos meus pais e à minha irmã.

o júri

Presidente

Professor Doutor Joaquim Arnaldo Carvalho Martins
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira
professora catedrática do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Professora Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
professora associada com agregação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
professora associada da Universidade de Aveiro (orientadora)

Professora Doutora Preciosa Teixeira Fernandes
professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes
professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de
Castelo Branco

agradecimentos

À Ana Isabel, minha orientadora, pela admirável dedicação pessoal e profissional, pela partilha e reflexão nos momentos mais importantes de construção de conhecimento, pela amizade e confiança demonstradas ao longo desta caminhada.

Aos meus pais e à minha irmã, pelo apoio e carinho permanentes, pela compreensão face às minhas ausências e por acreditarem em mim mais do que eu mesma.

À minha avó que, mesmo fisicamente ausente, me acompanhou em todos os passos, encorajando-me.

Ao Pedro, por estar sempre ao meu lado, apoiando-me e confortando-me permanentemente.

Aos meus amigos, por me ouvirem pacientemente e por compreenderem os meus silêncios. Em particular, à Ângela, à Monikita, à Nanda, à Patrícia e à Ziza por me ajudarem a enfrentar adversidades ao longo deste percurso.

Às colegas e amigas do Lale, por me acompanharem sempre com um sorriso, por me mostrarem o verdadeiro significado de trabalhar em equipa e por me incentivarem a continuar, auxiliando-me nos vários momentos da construção deste trabalho.

À Carlota, pela sensibilidade, pelo incentivo e pela compreensão nos momentos mais delicados.

À Susana Sá, pela dedicação e pelo entusiasmo com que desenvolveu o seu projeto, permitindo-me aprender mais, contactando com a realidade da sala de aula e com outras professoras, através da observação de práticas e da partilha de experiências e sentimentos.

À equipa do projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, pelos constantes debates que me ajudaram a desenvolver este trabalho.

Às professoras que participaram neste estudo, sem as quais não seria possível que o mesmo se realizasse, pela disponibilidade, pelo profissionalismo e pelo entusiasmo que sempre demonstraram.

Ao Departamento de Educação e ao CIDTFF que me acolheram e me forneceram as condições necessárias ao desenvolvimento do projeto.

À FCT pelo apoio financeiro, condição imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho.

palavras-chave

Desenvolvimento profissional docente, conhecimento profissional, formação, sensibilização à diversidade linguística, currículo

resumo

O estudo apresentado centra-se em duas temáticas fundamentais: o desenvolvimento profissional docente e a sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade. Assim, entende-se o desenvolvimento profissional de professores, por um lado, como um processo contínuo e em permanente (re)construção que se inscreve na prática docente e que precisa de a ter como referente e, por outro, como um processo que se expande numa visão da educação onde cabe a abordagem de diferentes línguas como espaço de promoção do respeito e da valorização da diversidade linguística e cultural, do plurilinguismo como valor e competência e de uma educação para a cidadania mais global e mais plural.

Este estudo procura analisar o contributo da participação em projetos de sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento profissional de professores generalistas.

Para o efeito, analisaram-se dois grupos de professoras generalistas que participaram em dois projetos diferentes durante o ano letivo de 2008/2009. Num grupo, as professoras, pertencendo à mesma escola, observaram práticas de sala de aula planificadas e desenvolvidas nas suas turmas por uma professora/investigadora. No outro, as docentes integraram uma oficina de formação que decorreu na instituição de Ensino Superior e que tinha como finalidade preparar professores de vários níveis de ensino para o desenvolvimento de uma educação em línguas promotora do plurilinguismo. Neste contexto, as professoras que integravam este grupo planificaram e desenvolveram projetos de investigação-ação, em conjunto com as formadoras/investigadoras, implementando práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural com os seus alunos e recolhendo dados dessas mesmas práticas.

Em ambos os contextos analisados, os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário e uma reflexão individual de caracterização escrita por todas as professoras participantes no estudo. Foram ainda realizados um inquérito por entrevista a cada professora e uma sessão de *focus group* com todas as docentes. A investigadora participou sempre nos momentos de trabalho conjunto, estando como observadora direta. A análise dos dados seguiu uma metodologia de natureza qualitativa, assente numa perspetiva interpretativo-fenomenológica, que permitiu aceder ao conhecimento das professoras envolvidas no estudo sobre si, sobre a profissão, sobre o currículo e sobre o contexto de trabalho.

O estudo desenvolvido permitiu concluir que importa criar espaços de formação que assentem num acompanhamento sistemático aos professores, tendo em conta os seus contextos específicos de trabalho. Os resultados evidenciaram que percursos de formação baseados na articulação teoria e

prática, na partilha e discussão com outros profissionais e no contacto com práticas concretas de sala de aula permitem que os professores desenvolvam uma atitude mais reflexiva e crítica, adquirindo uma maior consciência de si e do papel que desempenham na escola e na sociedade atuais. Finalmente, este trabalho de investigação revelou ainda que o envolvimento em projetos de sensibilização à diversidade linguística e cultural contribui para que os professores se sintam protagonistas de uma gestão curricular que, através de uma educação em línguas mais plural, promove valores de cidadania e de justiça social desde os primeiros anos de escolaridade.

keywords

Teacher professional development, professional knowledge, teacher education, language diversity awareness, curriculum

abstract

The present study focuses on two key issues: teacher professional development and awareness of linguistic and cultural diversity in the early years of schooling. On the one hand, we understand teacher professional development as a continuous process, constantly in (re)construction and included in the teaching practice, which is its reference. On the other hand, we understand it as a process that widens itself within an understanding of education, where the approach to different languages means a way to promote respect and awareness of cultural and linguistic diversity, of plurilingualism as a value and a competence and of a broader and more plural citizenship education.

This study seeks to analyze how the participation in projects to raise awareness of linguistic and cultural diversity in the 1st cycle of Basic Education contributes for the professional development of generalist teachers.

Thus, we analyzed two groups of generalist teachers, who participated in two different projects during the academic year 2008/2009. In a group, teachers, belonging to the same school, observed classroom practices planned and developed in their classes by a teacher/researcher. The other group of teachers took part in a teacher education programme held at the university, which aimed at preparing teachers of various levels of education for the development of a language education that promotes plurilingualism. In this context, these teachers planned and carried out action research projects, together with the teacher educators/researchers, implementing practices to raise awareness of linguistic and cultural diversity with the students and collecting data from those practices.

In both analyzed contexts, data were collected through a survey and an individual reflection of self-characterization written by all the teachers participating in the study. We also conducted an interview to each teacher and a focus group session with all teachers. The researcher has always participated in the moments when teachers were working together, acting as a direct observer. The data analysis followed a qualitative methodology, based on an interpretive-phenomenological perspective, which gave access to the knowledge of the teachers involved in the study about themselves, about the profession, about the curriculum and the work context.

The conducted study showed that it is important to create spaces of teacher education based on a systematic monitoring of teachers and which take into account the specific contexts of their work. The results further showed that teacher education paths which are based on the integration of theory/practice, on sharing and discussing with other professionals and on the contact with concrete classroom practices allow teachers to develop a more reflective and

critical attitude, becoming, at the same time, more aware of themselves and of their role in the school and in the society of today.

Finally, this research has also shown that involvement in projects to raise awareness of linguistic and cultural diversity enables teachers to feel involved in a curricular management that, through a more diverse language education promotes values of citizenship and social justice from the early years of schooling.

mots-clés

Développement professionnel des enseignants, savoir professionnel, formation, éveil aux langues, curriculum

resumé

Cette étude s'est basée sur deux thématiques clés: le développement professionnel des enseignants et l'éveil aux langues et aux cultures dans les premières années de scolarité. Ainsi, d'une part, nous comprenons le développement professionnel des enseignants comme un processus continu, en (re)construction permanente et qui s'inscrit dans la pratique pédagogique, la prenant comme référence. D'autre part, le développement professionnel est un processus qui considère l'approche aux différentes langues comme un espace de promotion du respect de l'autre, de la diversité linguistique et culturelle et du plurilinguisme, comme valeur et compétence, et d'une éducation à la citoyenneté, favorable à la globalisation et à la pluralité.

Cette étude vise surtout à analyser la contribution de la participation dans des projets d'éveil aux langues à l'école primaire pour le développement professionnel des institutrices.

Pour cela, nous avons analysé deux groupes d'institutrices qui ont participé à deux projets différents pendant l'année scolaire 2008/2009. Dans un groupe, les institutrices, appartenant à la même école, ont observé les pratiques de classe planifiées et développées dans leurs classes par une autre enseignante-chercheuse. Dans l'autre groupe, les institutrices ont intégré un cours de formation, développé dans un établissement d'enseignement supérieur, dont le but était de préparer des enseignants de plusieurs niveaux de scolarité pour le développement d'une éducation en langues favorable au plurilinguisme. Dans ce contexte, ces dernières ont planifié et ont mis en place des projets de recherche-action concernant l'éveil aux langues et aux cultures, accompagnées par les formatrices-chercheuses. Ainsi, elles ont recueilli les données à partir des pratiques développées avec leurs élèves.

Dans les deux contextes analysés, les données ont été recueillies à partir d'un questionnaire, une réflexion de caractérisation individuelle (écrite par les institutrices avant les projets d'éveil aux langues). Nous avons également mené une interview à chaque institutrice et organisé un groupe de discussion (*focus group*) avec toutes les institutrices participantes. La chercheuse a participé à tous les moments de travail en groupe, en tant que observatrice. L'analyse des données a pris appui sur une méthodologie qualitative, basée sur une perspective interprétative et phénoménologique, qui a permis d'accéder à la connaissance construite par les institutrices impliquées dans l'étude sur elles-mêmes, sur leur profession, sur le curriculum et sur leur contexte de travail.

Cette étude nous a permis de comprendre qu'il est très important de créer des espaces de formation basés sur un accompagnement et une surveillance systématiques des enseignants, en prenant compte de leurs contextes spécifiques de travail. Les résultats ont encore montré que des cours de formation fondés sur la théorie et la pratique, le partage et la discussion avec

d'autres professionnels et dans le contact avec des pratiques concrètes de salle de classe permettent aux enseignants de développer une attitude plus réflexive et critique, d'acquérir une plus grande conscience d'elles mêmes et du rôle qu'elles jouent dans l'école et dans la société d'aujourd'hui. Finalement, ce travail a également montré que l'implication des enseignants dans des projets d'éveil aux langues et aux cultures contribue pour que ces professionnels se sentent de vrais protagonistes du curriculum scolaire qui, à travers les approches plurielles, valorise les valeurs de citoyenneté et de justice sociale dès les premières années de scolarité.

palabras clave

Desarrollo profesional docente, conocimiento profesional, formación, sensibilización a la diversidad lingüística, currículo

resumen

El presente estudio se centra en dos temas fundamentales: el desarrollo profesional de los docentes y la sensibilización a la diversidad lingüística y cultural en los primeros años de escolaridad. Por lo tanto, se entiende el desarrollo profesional de los docentes, por un lado, como un proceso continuo y en constante (re)construcción que se ajusta en la práctica docente y que necesita tenerla como una referencia y, por otro lado, como un proceso que se amplía en una visión de la educación, donde cabe el enfoque de las diferentes lenguas como un espacio para promover el respeto y la valoración de la diversidad lingüística y cultural, del plurilingüismo como un valor y una competencia de una educación para la ciudadanía más amplia y más plural. Este estudio pretende analizar la contribución de la participación en proyectos de sensibilización a la diversidad lingüística y cultural en los cuatro primeros años de Enseñanza Básica para el desarrollo profesional de los docentes de Educación Primaria.

Para ello, se analizaron dos grupos de profesores que participaron en dos proyectos diferentes durante el año lectivo 2008/2009. En un grupo, las profesoras, pertenecientes a la misma escuela, observaron las prácticas de aula planeadas y desarrolladas en sus clases por una profesora/investigadora. En otro grupo, las docentes integraron un curso de formación en la institución de Educación Superior y que tuvo como finalidad preparar a los profesores de los distintos niveles de educación para el desarrollo de una enseñanza de idiomas que promueve el plurilingüismo. En este contexto, las profesoras que integraban este grupo planearon y desarrollaron proyectos de investigación-acción, junto con los entrenadores/investigadores, implementando prácticas de sensibilización para la diversidad lingüística y cultural con los alumnos y recogiendo los datos de esas mismas prácticas.

En los dos contextos analizados, los datos fueron recogidos mediante una encuesta por cuestionario y una reflexión individual de caracterización escrita por todas las profesoras participantes en el estudio. También se realizó una encuesta por entrevista a cada profesora y una sesión de focus group con todos los docentes. La investigadora participó siempre en los momentos de trabajo conjunto, como observadora directa. La análisis de los datos siguió una metodología cualitativa, basada en una perspectiva interpretativa-fenomenológica, que permitió el acceso a los conocimientos de las profesoras involucradas en el estudio sobre sí mismas, sobre la profesión, sobre el currículo y sobre el contexto de trabajo.

El estudio realizado demostró que es importante crear espacios que se basan en un seguimiento sistemático de los docentes, teniendo en cuenta los contextos específicos de su trabajo. Los resultados mostraron que los cursos de formación basados en la articulación teoría y práctica, en el intercambio y discusión con otros profesionales y en el contacto con las prácticas concretas

del aula permite a los profesores desarrollar una actitud más reflexiva y crítica, ganando una mayor conciencia de sí mismo y del papel que desempeñan en la escuela y en la sociedad de hoy. Por último, este trabajo de investigación también demostró que la participación en proyectos de sensibilización a la diversidad lingüística y cultural contribuye a que los profesores se sientan protagonistas en una gestión curricular que, a través de una enseñanza de idiomas más plural promueve los valores de ciudadanía y de justicia social desde los primeros años de escolaridad.

schlüsselbegriffe

Lehrerfortbildung, professionelle Kenntnis, Fortbildung, Bewusstsein zur Mehrsprachigkeit, Lehrplan

zusammenfassung

Die vorliegende Studie bezieht sich auf zwei Themenschwerpunkte: die Lehrerfortbildung und das Bewusstsein zur Sprach- und Kulturvielfalt in den ersten Schuljahren. Die Lehrerfortbildung wird hier nicht nur als kontinuierlicher, in der Praxis verankerter und sich fortgehend wandelnder Prozess verstanden, sondern auch als Vorgang mit einer bestimmten Perspektive zum Sprachenlernen – in der ein mehrsprachiger Ansatz die sprachliche und kulturelle Vielfalt fördert und die Mehrsprachigkeit als Wert und Kompetenz zur globalen und pluralen Staatsbürgerschaft betrachtet wird.

In dieser Studie soll der Beitrag von Teilnahmen an Projekten, die das Bewusstsein zur Sprach- und Kulturvielfalt in den ersten Schuljahren fördern, zur Lehrerfortbildung analysiert werden.

Zu diesem Zweck wurden zwei Lehrergruppen analysiert, die während des Schuljahres 2008/2009 an zwei verschiedenen Projekten teilgenommen hatten. In der ersten Gruppe haben die Lehrer einer Schule verschiedene Aktivitäten beobachtet, die von einer Wissenschaftlerin geplant und mit Klassen an der Schule durchgeführt worden sind. In der zweiten Gruppe haben die Lehrer an einem Seminar an einer Universität teilgenommen. Ziel dieses Seminars war die Lehrerfortbildung im Bereich der Spracherziehung zur Förderung von Sprach- und Kulturvielfalt. Die Lehrer dieser letzten Gruppe planten, tutoriert von den Ausbildern/Wissenschaftlern, ihre eigenen Forschungsprojekte im genannten Bereich und führten diese mit ihren Schülern aus.

Die Datenerhebung erfolgte in beiden Kontexten anhand von Fragebögen und individuellen Reflexionstexten der teilnehmenden Lehrer. Außerdem wurden noch individuelle Interviews mit allen Lehrern und eine gemeinsame *focus group session* durchgeführt. Die Wissenschaftlerin der vorliegenden Studie hat an diesen Treffen als direkte Beobachterin teilgenommen. Die Datenanalyse erfolgte einer Methodik mit qualitativem Ansatz mit einer phänomeninterpretativen Perspektive. Auf diese Weise war es möglich, die Selbstkenntnisse der Lehrer, sowie deren Kenntnisse über Beruf, Lehrplan und Schulkontext zu erheben und besser zu verstehen.

Die Ergebnisse dieser Studie deuten auf die Notwendigkeit der Lehrerfortbildung mit systematischer Begleitung, unter besonderer Berücksichtigung ihrer spezifischen Arbeits/Lehr-Situationen. Des Weiteren wurde deutlich, daß in dieser Art von Fortbildung, in der die Theorie mit der Praxis verbunden wird, nicht nur Erfahrungen ausgetauscht und diskutiert werden, sondern auch konkrete Erfahrungen im Lehrkontext gemacht werden und bei Lehrern eine reflexive und selbstkritische Haltung gefördert wird. Die Lehrer zeigten ein bewussteres Verständnis in Bezug auf deren Rolle in der Schule und der heutigen Gesellschaft.

Die Beteiligung von Lehrern an Projekten und Schulungen zum Bewusstsein

zur Sprach- und Kulturvielfalt scheint also einem pluralen Ansatz zur Spracherziehung beizusteuern, und somit letztendlich auch die soziale Gleichberechtigung bereits in den ersten Schuljahren zu fördern.

Ключевые слова

Повышение квалификации преподавателя, профессиональные знания, образование, понимание языкового разнообразия, учебный план

Аннотация

В данном исследовании основное внимание уделяется двум фундаментальным темам: повышения квалификации преподавателя и понимания языкового и культурного разнообразия с первых лет обучения. Таким образом, под повышением квалификации преподавателей мы понимаем процесс непрерывной и постоянной (ре)конструкции, встречающийся непосредственно в преподавательской деятельности, который должен служить в качестве эталона с одной стороны, и с другой стороны как процесс, расширяющий образовательные границы, центром которого выступает отношение к языку как к культурному наследию и языковому разнообразию, где происходит движение от полиязычия, как значимой компетентности, для создания сознательной гражданственности.

Целью данного исследования является анализ степени участия преподавателей в проектах по образованию языкового и культурного разнообразия в начальной школе, и их профессионального и общего развития.

Для этого был проведен анализ двух групп преподавателей начальных классов, которые приняли участие в двух различных проектах в течение 2008/2009 учебного года. В одной группе учителя наблюдали за уроками в своей школе, спланированными и разработанными преподавателем-исследователем. В другой группе, учителя организовали учебно-практический семинар, который провели в высшем учебном заведении и который был направлен на подготовку учителей различных уровней обучения для создания условий для полиязычного образования. В связи с этим, преподаватели, составляющие данную группу, совместно с исследователями спланировали и разработали проекты в области исследования, которые впоследствии были реализованы на практике по обучению языковому и культурному разнообразию со своими учениками, где и провели сбор данных по этой практике для анализа.

Впоследствии всеми преподавателями, которые приняли участие в данном исследовании, были предоставлены данные собранные путем анкетного опроса и индивидуальных письменных комментариев. А также было проведено индивидуальное интервью каждого преподавателя и групповой опрос всех участвующих преподавателей. Во время совместной работы исследователь непосредственно принимал участие в качестве наблюдателя. Анализ данных был проведен по методу качественного анализа на основе феноменологической интерпретации, что позволило получить информацию о профессии, об учебных планах в контексте данной работы преподавателей участвующих в исследовании.

Проведенное исследование показало необходимость создания условий для повышения квалификации на основе систематического мониторинга

деятельности преподавателей с учётом конкретных условий их работы. Результаты исследования показали, что пути обучения, основанные на теории и практике, обмене информацией и обсуждении с другими специалистами позволяют преподавателям сознательно формировать рефлексивное и критическое отношение к деятельности, что играет значительную роль в школе и в современном обществе. В итоге данная научно-исследовательская работа показала, что участие в данных проектах по языковому и культурному разнообразию, дает возможность преподавателям участвовать в разработке программ полиязыкового образования, которые в свою очередь способствуют формированию гражданской ответственности и социального равноправия с первых лет обучения

التطوير المهني للأساتذة ، المعرفة المهنية، التكوين، التوعية من أجل تنوع اللغوي، المناهج الدراسية

كلمة المفتاح

ملخص

تُركز هذه الدراسة على مسألتين أساسيتين: التطوير المهني للأساتذة وتوعية بأهمية التنوع اللغوي والثقافي في السنوات الأولى من التعليم المدرسي. و هكذا نرى من جهة بأن التطوير المهني الخاص بالأساتذة كعملية ملتزمة بالتكوين، ومن جهة أخرى كعملية تندمج في رؤية شاملة للتعليم - تتميز بمناهج مختلفة وتعتبر مجال لتعزيز الاحترام والتقدير للتنوع اللغوي والثقافي وتعدد اللغات كالفهم والكفاءة والتربية - من أجل المواطنة شاملة تؤمن بالتنوع في جميع أشكاله. وتسعى هذه الدراسة إلى بحث عن دور المساهمة والمشاركة في مشاريع التربية - التي تهدف إلى توعية بالتنوع اللغوي والثقافي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي - في التطوير المهني للأساتذة عامة.

ولتحقيق هذه الغاية، تم العمل مع مجموعتين من الأساتذة الذين شاركوا في مشروعين مختلفين خلال العام الدراسي 2009/2008. في المجموعة الأولى، هم أساتذة، الذين ينتمون إلى نفس المدرسة، تابعوا الحصص الدراسية التطبيقية المخططة في دروسهم من طرف أستاذ/باحث. وفي المجموعة الثانية، الأساتذة المندمجين في ورشة للتكوين التي جرت في مؤسستهم، وكان هدفها هو تكوين الأساتذة، من مختلف المستويات من التدريس، في تطوير تربية التنوع اللغوي. وفي هذا السياق، فقد خطط و طور هؤلاء الأساتذة - المندمجون في هذه المجموعة مشاريع في البحث العملي، بمشاركة الباحثات والمؤطرات، ممارسات تطبيقية مع التلاميذ لتوعيتهم عن أهمية تعدد اللغوي والثقافي، وأيضا جمع تقارير عن تلك الممارسات نفسها.

وفي كلا السياقين التي تم تحليلها، تم جمع البيانات من خلال دراسة استقصائية استبائية وتخمين فردي كتبها جميع الأساتذة المشاركين في الدراسة. وقد أجريت استجابات فردية و أخرى جماعية لجميع الأساتذة. فقد شاركت الباحثة كملاحظة مباشرة في جميع الأعمال المشتركة. وتم التحليل البيانات بمنهجية نوعية، تستند إلى المنظور الظواهر التفسيرية، والتي مكنتنا إلى الوصول إلى معرفة الأساتذة المشاركين في الدراسة أنفسهم و مهنتهم و المناهج الدراسية و سياق عملهم.

و بينت خلاصة هذه الدراسة بأنه ينبغي إيجاد مساحات للتدريب مستندة إلى متابعة منتظمة للأساتذة، مع مراعاة ظروفهم المحددة. وأظهرت النتائج بأن الدورات التدريبية المستندة إلى صياغة النظرية والتطبيقية، في شكل تبادل الآراء والمناقشة المتبادلة بين المهنيين والتطبيقات المستمرة، تمكن الأساتذة من تطوير مواقفهم التخمينية والنقدية والتي تعبؤهم بطريقة أوضح عن دورهم في المدرسة والمجتمع. وأخيراً، أظهر أيضا هذا البحث أيضا مشاركة الأساتذة في المشاريع الرامية إلى التوعية بالتنوع اللغوي والثقافي يُشعرهم بأنهم أصحاب الكلمة في إدارة مثل هذه المناهج الدراسية التي بإمكانها ترسيخ قيم المواطنة والعدل الاجتماعي ابتداء من السنوات الدراسية الأولى

INDICE

Índice de figuras	3
Índice de gráficos	3
Índice de quadros	3
Lista de anexos	4
Lista de abreviaturas	5

Introdução Geral..... 7

Capítulo 1. Conhecimento profissional de professores: possibilidades de transformação de si e das suas práticas 15

Introdução.....	17
1. Ser professor: (des)encontros num mundo em mudança	19
2. Conhecimento, formação e desenvolvimento profissional	28
2.1. Configuração e construção do conhecimento profissional docente.....	30
2.2. Formação contínua e desenvolvimento profissional docente	44
Síntese	61

Capítulo 2. Diversidade linguística: tempos e espaços de renovação curricular 65

Introdução.....	67
1. Entre unidade e diversidade: o papel das línguas na sociedade contemporânea.....	69
2. Um olhar sobre as políticas linguísticas educativas europeias.....	77
3. Educar para a diversidade linguística desde os primeiros anos de escolaridade.....	91
3.1. Um olhar retrospectivo	95
3.2. Razões e finalidades.....	98
3.3. Possibilidades de integração curricular.....	104
3.4. Sobre a necessidade de formar professores	111
Síntese	119

Capítulo 3. Metodologia do estudo..... 123

Introdução	125
1. Memorando da viagem investigativa	126
2. Espaços metodológicos do estudo	129
3. Memorando das viagens no terreno	134
4. Tempos e espaços de recolha de dados	145
4.1. Os instrumentos de recolha de dados	146
4.1.1. Inquérito por questionário e reflexão de caracterização.....	146
4.1.2. Inquérito por entrevista	148
4.1.3. <i>Focus group</i>	152
5. Tempos e espaços de análise de dados	155
5.1. Análise de conteúdo e análise de discurso.....	156
5.2. Categorias de análise	159

Capítulo 4. Olhar(es) sobre os dados 165

Introdução	167
1. Participantes no estudo: caracterização	168
2. Vozes das professoras nas entrevistas individuais.....	174
2.1. Tempos e espaços de (re)conhecimento individual	176
2.1.1. Carolina... ..	176
2.1.2. Clara... ..	180
2.1.3. Elsa... ..	183
2.1.4. Graça... ..	186
2.1.5. Luísa... ..	189
2.1.6. Paula... ..	192
2.2. Tempos e espaços de (re)conhecimento do(s) grupo(s)	195
3. Vozes das professoras na sessão de <i>focus group</i> : a (re)construção de conhecimento na interação	225
4. Síntese e discussão dos dados	249

Reflexões finais e implicações futuras 257

Referências bibliográficas 281

Índice de figuras

Figura 1	Argumentos a favor da educação para a diversidade	100
Figura 2	Espaços de formação no âmbito do projeto <i>Línguas e educação: construir e partilhar a formação</i>	141
Figura 3	Grupos e subgrupos da oficina de formação (GTA)	144
Figura 4	Estrutura da análise da entrevista	175
Figura 5	Fases da carreira das professoras	221
Figura 6	Esquemas lexicais da categoria 1 (conhecimento de si e da profissão)	230
Figura 7	Esquemas lexicais da categoria 2 (conhecimento do currículo)	232
Figura 8	Esquemas lexicais da categoria 3 (conhecimento do contexto)	236
Figura 9	Momentos da formação de professores numa educação para a diversidade	270

Índice de gráficos

Gráfico 1	Participantes no estudo: idade e tempo de serviço	169
Gráfico 2	Ocorrências por categoria	195

Índice de quadros

Quadro 1	Desenho do processo de recolha de dados	129
Quadro 2	Bilhete de identidade dos contextos de formação dos projetos A e B	136
Quadro 3	Quadro-síntese das reuniões do projeto A	140
Quadro 4	Quadro-síntese das sessões de formação do projeto B	142
Quadro 5	Entrevista individual: data e local	150

Quadro 6	Estrutura e objetivos da entrevista	151
Quadro 7	Estrutura e objetivos da sessão de <i>focus group</i>	154
Quadro 8	Categoria 1 e respetivas subcategorias	162
Quadro 9	Categoria 2 e respetivas subcategorias	163
Quadro 10	Categoria 3 e respetivas subcategorias	164
Quadro 11	Momentos e tópicos temáticos da entrevista individual	176
Quadro 12	Conhecimento de si e da profissão: ocorrências por subcategoria	196
Quadro 13	Conhecimento do currículo: ocorrências por subcategoria	208
Quadro 14	Conhecimento do contexto: ocorrências por subcategoria	213
Quadro 15	Momento final da entrevista: respostas das professoras	218
Quadro 16	<i>Focus group</i> : ocorrências por categorias e subcategorias	227
Quadro 17	Tempo discursivo das professoras na sessão de <i>focus group</i>	237

Lista de anexos

Anexo 1	Carta à escola com a proposta do projecto
Anexo 2a	Questionário de identificação (grupo A)
Anexo 2b	Questionário de identificação (grupo B)
Anexo 3a	Reflexão de caracterização (grupo A)
Anexo 3b	Reflexão de caracterização (grupo B)
Anexo 4	Guião da entrevista
Anexo 5	Tabela de convenções utilizada na transcrições (entrevista e da sessão de <i>focus group</i>)
Anexo 6	Transcrições das entrevistas – EC, ECL, EE, EG, EL, EP
Anexo 7	Guião da sessão de <i>focus group</i>
Anexo 8	Transcrição da sessão de <i>focus group</i>
Anexo 9	Grelhas de categorização das unidades de registo da entrevista
Anexo 10	Grelhas de categorização das unidades de registo do <i>focus group</i>

Lista de abreviaturas

- CEB** Ciclo do Ensino Básico
- CADP** Comunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional
- CP** Conhecimento profissional
- DL** Didática de Línguas
- DP** Desenvolvimento profissional
- LE** Língua estrangeira
- PEL** Portfolio europeu de línguas
- QECR** Quadro europeu comum de referência
- SDL** Sensibilização à diversidade linguística

INTRODUÇÃO GERAL

“Investigar em Educação e no quadro das Ciências da Educação implica, pois, um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral” (Amado, 2009: 60).

O trabalho que aqui apresentamos resulta de um conjunto de motivações de natureza pessoal e profissional que decorrem não só da nossa formação inicial (licenciatura em ensino de línguas), mas também de outras experiências de investigação vivenciadas. Ao longo do nosso percurso enquanto investigadoras, temo-nos envolvido essencialmente em projetos na área da Didática de Línguas (DL) que se têm comprometido com uma melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente, com uma melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Esses projetos partem sobretudo do princípio de que os professores, através de uma gestão curricular que promova o respeito da diversidade humana, linguística, cultural e social, colocam a educação linguística ao serviço da construção de uma escola e de uma sociedade melhores.

Neste contexto, destacamos sobretudo a relevância da nossa integração na equipa de investigação do Lale (Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras), do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Em particular, realçamos o contributo da nossa participação em projetos como o *Jaling*¹ (em 2003/2004), o *Imagens das línguas na comunicação intercultural*² (em 2005/2006) e, mais recentemente, o projeto *Línguas e educação: construir e partilhar a formação*³ (de 2007 a 2010). Para além do nosso envolvimento nestes projetos, importa esclarecer que a presente investigação surgiu no seguimento do estudo que desenvolvemos no âmbito do Mestrado em Gestão Curricular, cuja dissertação se intitulou *Diversidade linguística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: conceções dos professores* (Gomes, 2006). A referida investigação mostrou as potencialidades da educação promotora da diversidade linguística e a premência de acompanhar e formar professores no sentido de os tornar capazes de desenvolverem abordagens plurais desde os primeiros anos de escolaridade, compreendendo verdadeiramente o valor das línguas no currículo e na formação de futuros cidadãos.

¹ *Jaling - Uma porta para as Línguas*, projeto de sensibilização à diversidade linguística (9540-CP-1-2001-DE-Comenius - C21), coordenado por Michel Candelier.

² Projeto *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilíngue* (POCTI/CED/45494/2002), coordenado por Helena Araújo e Sá.

³ Projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* (PTDC/CED/68813/2006 - FCOMP-01-0124-FEDER-007106), coordenado por Ana Isabel Andrade.

Nesta linha, sentimos vontade de continuar no terreno, delineando um projeto ligado ao desenvolvimento profissional (DP) dos professores na área da sensibilização à diversidade linguística (SDL) nos primeiros anos de escolaridade. Globalmente, procurámos traçar um percurso investigativo que nos permitisse construir conhecimento sobre as representações dos professores acerca das práticas de educação para a diversidade linguística, sobre os contributos que o contacto com essas mesmas práticas têm no DP docente e, finalmente, sobre modos de formar professores para uma educação mais plural. Elegemos, assim, como objeto de estudo do presente trabalho o DP de professores generalistas do 1.º CEB em contextos específicos que pretendem desenvolver uma educação mais plural, nomeadamente, através da SDL.

Nesta linha, e sendo a nossa formação de base direcionada para o 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Ensino Secundário, importa referir que trabalhar na nossa área de especialidade (línguas) num outro nível de ensino (1.º CEB) constituiu, desde sempre, um grande desafio para nós pela oportunidade de aprendermos mais sobre as mais valias educativas de uma educação mais plural, sobre o currículo do 1.º CEB e sobre os modos (re)construção de conhecimento profissional (CP) docente na área da diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade.

Face ao exposto, consideramos que o nosso estudo se enquadra numa DL que, enquanto disciplina de observação e de intervenção inovadora (Puren 1999), está ao serviço de uma educação em línguas que deixa de se reger por um paradigma metodológico rígido, para valorizar a pluralidade e a componente pessoal, social e humana da aprendizagem de línguas. Segundo alguns autores,

“(...) a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar ‘mestria’ em uma, duas ou mesmo três línguas (...), tendo como modelo final o ‘falante nativo ideal’. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas” (Conselho da Europa, 2001a: 24; ver também, Alarcão et al. 2004, 2009; Andrade & Araújo e Sá, 2001; Beacco & Byram, 2003; Coste, 1998; Melo, 2006),

visando-se o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural, encarada como “finalidade inevitável” da educação em línguas (Marinho, 2004: 32). Neste sentido, o projeto que delineámos pretende contemplar esta nova visão da educação em línguas em que os conceitos de globalização, cidadania democrática, justiça social, intercompreensão, mediação e negociação nas interações sócio-comunicativas e interculturais adquirem uma

particular relevância (Andrade, Martins & Moreira, 2001; Kaur, 2012; Mendes, 2005; Van Damme, 2012). Na nossa perspectiva, sendo estes conceitos, simultaneamente, preocupações e objetivos comuns, eles realizam-se numa educação em línguas que se compromete com o objetivo sócio-político de promover e de respeitar a diversidade ao mesmo tempo que trabalha sobre competências de comunicação mais flexíveis e plurais, procurando desenvolver nos indivíduos um sentido de pertença ao mundo enquanto resposta à globalização em presença.

Neste contexto, e acreditando que os professores assumem um papel de especial relevância em todo o processo educativo, este trabalho pretende sobretudo identificar formas de potenciar o DP docente para que os professores possam agir com mais sabedoria face a uma escola e a uma sociedade cada vez mais diversas. Foi ainda nossa intenção conhecer o pensamento de um grupo de professores sobre si e sobre a integração curricular da SDL nos primeiros anos de escolaridade (conhecimento esse que consideramos útil a futuras investigações e futuros planos de formação e/ou intervenção junto destes profissionais).

Ademais, com este trabalho, procuramos investigar como é que a formação docente em contexto e baseada no contacto com práticas concretas de sala de aula pode ajudar os professores a desenvolver uma postura mais reflexiva e crítica que contribua para a (re)construção de conhecimento, incitando estes profissionais a terem um papel ativo no seu DP. Pretendemos ainda estudar como se processa este DP numa área nova quando os professores se encontram na escola, considerando que a escola é um espaço privilegiado para esse desenvolvimento (Imbernón, 2001, 2007; Gonçalves, 2011; Martins, 2008; Vieira, 2006a, 2009, 2010) e que é a partir da reflexão sobre as práticas desenvolvidas em contextos específicos de trabalho que o professor pode compreender verdadeiramente o seu papel não só na escola, mas na sociedade em geral.

Considerando os objetivos e os pressupostos que acabámos de referir, importa clarificar que o nosso trabalho foi orientado pelas seguintes questões investigativas:

- ♦ Qual/quais o(s) contributo(s) de práticas e projetos de SDL na (re)construção profissional dos professores do 1.º CEB no âmbito de uma educação mais plural?
 - Como se veem os professores do 1.º CEB enquanto profissionais?
 - Que representações possuem acerca da profissão docente?
 - Como perspetivam a SDL na construção das suas práticas educativas?

- Que conhecimento profissional desenvolvem a partir dessas mesmas práticas?
- ♦ Como formar professores do 1.º CEB para uma gestão curricular que promova a diversidade linguística, contribuindo para o plurilinguismo?

Tendo em conta estas questões de investigação, o estudo que desenvolvemos centra-se na análise de dois grupos de professoras generalistas do 1.º CEB que, durante o ano letivo de 2008/2009, se envolveram em dois projetos de SDL. Assim, um dos grupos de professoras (pertencentes à mesma escola) disponibilizou as suas turmas para que uma professora/investigadora da Universidade de Aveiro desenvolvesse o projeto “Do meu mundo vejo o Outro e o seu Mundo”, integrado no seu trabalho de doutoramento (Sá, 2012). O outro grupo, constituído por professoras de escolas diferentes que integravam uma oficina de formação levada a cabo no contexto do projeto de investigação “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” da Universidade de Aveiro, desenvolveu um projeto de intervenção com os seus alunos na área da SDL.

Com a análise que fazemos acerca das possibilidades de (re)construção do CP destas professoras em torno das abordagens plurais pretendemos ser capazes de construir conhecimento sobre o currículo e o ensino, mas igualmente sobre a investigação e a formação de professores na área do plurilinguismo. Desta forma, procuramos que o nosso estudo esteja em consonância com uma das principais tendências de outros trabalhos recentes nesta área. A este propósito, tem-se referido que *são cada vez mais frequentes os projectos onde se procuram cruzamentos múltiplos entre a investigação, a formação e o ensino*” (Araújo e Sá, 1999: 510; ver também Araújo e Sá, 2002). A autora supracitada tem defendido que é necessário cruzar os diferentes discursos pelas potencialidades de inovação que isso traz consigo e, conseqüentemente, pela possibilidade de se vir a contribuir para uma DL mais adequada aos tempos que correm.

Face ao exposto, o nosso trabalho está organizado em cinco capítulos: dois capítulos que compõem o enquadramento teórico, dois capítulos relativos ao estudo empírico desenvolvido e, finalmente, uma parte dedicada a reflexões finais e a implicações futuras deste estudo.

Assim, no primeiro capítulo, apresentamos uma revisão da literatura sobre o DP docente, explicitando o entendimento dos autores que se têm dedicado a estudá-lo, sobre

formas possíveis de o (re)construir e sobre os contributos que a formação de professores pode ter nesse processo de desenvolvimento.

No capítulo dois, desenvolvemos especificamente a temática da diversidade linguística. Começamos por refletir sobre o papel das línguas na sociedade contemporânea e sobre as políticas linguísticas educativas vigentes para, posteriormente, clarificarmos as finalidades da SDL e refletirmos acerca de (possíveis) formas de integrar esta abordagem nos primeiros anos de escolaridade e de (possíveis) modos de formar e preparar os professores para essa mesma integração curricular.

O terceiro capítulo, respeitante à metodologia do estudo empírico desenvolvido, integra uma descrição da nossa *viagem investigativa*, dando conta dos passos que fomos dando ao longo da mesma, clarificando as nossas opções metodológicas, bem como os procedimentos de recolha e de análise de dados levados a cabo.

No capítulo seguinte, procedemos à análise dos dados propriamente dita, procurando conhecer as representações das professoras que participaram no nosso estudo acerca de si mesmas, do seu DP e da abordagem SDL nos primeiros anos de escolaridade. O nosso olhar sobre os dados tem uma dupla focagem: individual (cada professora) e coletiva (o grupo das seis professoras, constituído por dois subgrupos de três professoras). Este capítulo termina com uma síntese da análise de dados, procurando estabelecer algumas pontes para possíveis conclusões do estudo desenvolvido.

Finalmente, apresentamos um conjunto de reflexões finais, procurando responder às nossas questões de investigação, explicitando as principais limitações e constrangimentos sentidos ao longo deste percurso e procurando, a partir dos resultados do nosso estudo, retirar implicações para a formação e para a investigação relativamente ao tratamento da diversidade linguística em situações de educação e de formação.

Apesar da organização estruturada que o trabalho final apresenta, é de notar que a nossa *viagem investigativa* não seguiu um percurso linear, sendo constantemente repensada e reconstruída em função das descobertas que íamos fazendo e dos imprevistos que nos foram surgindo. Assim, admitimos que este trabalho se processou segundo um *procedimento circular* (Alarcão *et al.*, 2009) dado que as teorias e os conceitos provinham do terreno social e aí retornaram numa intenção clara de poder intervir futuramente, servindo a todos: a formadores, a professores e a investigadores nesta área. Com este processo, esperamos poder contribuir de alguma forma para o enriquecimento de espaços

de investigação, de formação e de ensino-aprendizagem, reconhecendo que este tipo de trabalho implica um envolvimento constante e cuidadoso do investigador e “*exige paixão: paixão pelas pessoas, paixão pela comunicação, paixão por compreender as pessoas e as situações*” (Janesick, 2000: 394, citado por Amado, 2009). Neste sentido, fomos movidas por um desejo constante de conhecer e de compreender como é que os sujeitos envolvidos no nosso estudo (re)constroem conhecimento a partir do contacto com práticas concretas de uma educação para a diversidade linguística desde os primeiros anos de escolaridade.

CAPÍTULO 1
CONHECIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE
TRANSFORMAÇÃO DE SI E DAS SUAS PRÁTICAS

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.*
(Luís Vaz de Camões, *Sonetos*, 1595)

Introdução

Com este primeiro capítulo, procuramos dar conta do que os estudos em geral discorrem acerca do DP. Nesta medida, partimos do pressuposto de que *“refletir sobre o desenvolvimento do professor é antes de mais perceber como é que o adulto, que o professor é, se desenvolve, enquanto pessoa, num momento de vida na qual o percurso profissional se torna fundamental”* (Machado, 2003: 669).

Antes de mais, importa esclarecer que, na nossa perspetiva, o CP está no centro de qualquer processo de DP. Assim, quando falamos de DP docente referimo-nos à especificidade da evolução do conhecimento e do trabalho dos professores, à forma como estes aprendem (vendo-os como sujeitos em permanente aprendizagem) e ao resultado das aprendizagens que vão desenvolvendo. Nesta linha de pensamento, refletir sobre o DP docente é tentar compreender como podem os professores (re)construir conhecimento com vista à melhoria do desempenho da sua atividade profissional, reconhecendo que estes profissionais possuem um conhecimento específico que os distingue de outros profissionais.

Tentando construir conhecimento sobre o DP de professores em exercício, este capítulo corporiza uma reflexão sobre as possibilidades desse mesmo desenvolvimento através de percursos formativos continuados, contextualizados e assentes no trabalho colaborativo e na reflexão do professor sobre si enquanto profissional, sobre o currículo, sobre as práticas educativas e sobre a educação em geral. Reconhecemos, assim, que os professores precisam de ter um papel ativo na afirmação do seu CP e da sua profissionalidade, tornando-se protagonistas dos seus percursos de formação e das ações que levam ao seu desenvolvimento.

Na linha destes pressupostos, organizámos o presente capítulo em dois pontos principais. Num primeiro, de contextualização, onde tentamos perceber como é que nos nossos tempos se tem vindo a realçar o papel social da escola e do professor, importando que ambos se adequem às mutações em presença, deixando de parte a conceção tradicional de escola, de currículo e de professor. Esclarecemos ainda que, nas últimas décadas, se tem

assistido a uma maior responsabilização dos professores no que diz respeito ao seu desempenho profissional, exigindo-se-lhes um maior protagonismo na ação educativa, bem como nas atividades que conduzam ao seu DP. Assim, em termos investigativos, denota-se um crescente interesse pelas questões relacionadas com o currículo, com a identidade, com a profissionalidade e com a formação dos professores.

Num segundo ponto do capítulo, procuramos clarificar a estreita relação existente entre CP, formação e DP. Como veremos ao longo deste ponto, vários estudos afirmam a necessidade de investir nos professores enquanto profissionais dotados de um conhecimento específico e de um *empowerment* que lhes permite desenvolverem-se e serem capazes de contribuir para a melhoria do ensino, desde que movidos pela vontade de se formarem continuamente ao longo de toda a sua carreira. Nesta linha, procuramos realçar a importância de uma formação que seja capaz de ter em conta os contextos em que estes profissionais agem, contribuindo para o seu DP e entendendo que a educação e a formação têm como finalidade central o desenvolvimento humano (Delors, 1996).

Numa primeira parte deste ponto, procuramos chegar a uma definição de CP, caracterizando especificamente o CP docente. Neste contexto, mobilizamos a noção de *conhecimento pedagógico de conteúdo* ou de *conhecimento didático* (Shulman, 1986; Sá-Shaves, 2000) como o conhecimento que distingue os professores de outros profissionais e que emerge essencialmente da experiência e que evolui ao longo da vida, estando em constante reformulação.

Seguidamente, numa segunda parte deste ponto, apresentamos a formação enquanto terreno fértil de DP, desde que assente na reflexão crítica, na investigação, na análise da *praxis* e no trabalho colaborativo com vista à afirmação da identidade e do CP docente. Como explicitaremos ao longo do presente capítulo, vários estudos defendem que uma formação assim concebida pode potenciar o desenvolvimento de profissionais autónomos, capazes de ter um papel ativo no seu próprio percurso de formação, capazes de criar e gerir o seu DP bem como o desenvolvimento dos seus alunos e das instituições, comprometendo-se com a melhoria da educação e da sociedade.

Em suma, neste capítulo, procuramos sistematizar o conhecimento que se tem vindo a construir sobre o DP docente. Nesta linha, os estudos desenvolvidos nesta área têm vindo a reforçar a ideia de que o professor se desenvolve numa complexidade de interações (pessoais, sociais, políticas, administrativas e curriculares) e é visto como um aprendiz.

Por outras palavras, DP docente decorre de uma aprendizagem que se inscreve num processo dinâmico de crescimento pessoal e profissional capaz de se repercutir numa mudança de comportamento, numa transformação de competências e de componentes identitárias por meio de um aperfeiçoamento ao longo de toda a carreira (Day, 2001; Marcelo, 2009; Uwamariya & Mukamurera, 2005).

1. Ser professor: (des)encontros num mundo em mudança

Antes de mais, importa esclarecer que encaramos aqui ‘mudança’ como uma palavra do passado, do presente e, provavelmente, do futuro, julgando que um dos desafios capitais que se vem colocando às nossas sociedades consiste precisamente em aprender a viver com a mudança, na mudança e para a mudança.

Não sendo nosso intuito explorar pormenorizadamente questões de ordem social e política complexas, julgamos importante referir algumas transformações que se repercutiram também na forma como a escola e o professor são vistos atualmente.

Nomeadamente a partir da segunda metade do século XX, assistimos a um processo de transformações várias, começando pela própria relação que o ser humano estabelece com o saber, com a ciência e com a tecnologia, o que se espelha numa mudança paradigmática do modo de pensar a sociedade (Hargreaves, 1998). De um modo geral, podemos dizer que a pós-modernidade traz consigo a valorização da educação, a procura incessante do conhecimento e da formação. Nesta linha, o estatuto da educação e da escola tem vindo a alterar-se. Na miríade das reflexões de Boaventura Sousa Santos acerca da modernidade e pós-modernidade, o autor afirma que, ao sistema educativo, passa a exigir-se uma maior prestação de serviços à comunidade (1999). Com a democratização e a edificação de uma educação para todos, sobretudo a partir das décadas de 70/80, é a escola que distingue os que possuem mais competências para que sejam privilegiados no mundo do trabalho. Segundo o autor supracitado, apesar das mais-valias que a *massificação* escolar trouxe para a formação dos indivíduos, é necessário reconhecer que ela está na génese da diversidade, da imprevisibilidade e da conseqüente instabilidade que caracterizam a escola desde a década de 80.

Tentar responder aos desafios colocados pela massificação escolar passa, desta forma, a ser uma prioridade da agenda educativa. Vários esforços se registam nesse

sentido: desde o crescente desejo de abraçar políticas de autonomia, alicerçadas num projeto de escola, à luta pela rutura com práticas tradicionais de ensino, passando pelo apelo a uma reflexão profunda sobre o ensino e sobre a escola (Abrantes, 2001 e 2005; Alarcão, 1991 e 2001a; Roldão, 1998, 2000b, 2001, 2008; Sá-Chaves, 1997, 2000 e 2003; Schön, 1983 e 1992; Zeichner, 1993, 2005 e 2008, entre outros). Ainda que reconheçamos que *“refletir sobre a educação e o seu papel na sociedade é, pelo menos, tão antigo como a própria história humana”* (Carneiro, 2001: 45), parece-nos que essa reflexão tem vindo a assumir diferentes contornos nas últimas décadas, nomeadamente, nas áreas do currículo, da didática e da formação de professores.

Nos tempos que correm, parece-nos, assim, que a reflexão é *“uma necessidade socialmente, inadiável”* (Sá-Chaves 2000: 19), procurando encontrar respostas mais adequadas às necessidades da escola e da sociedade. Consequentemente, exige-se um maior protagonismo aos professores enquanto agentes educativos com um CP específico e com capacidade de refletir sobre a sua ação e sobre si. A este propósito, julgamos bastante apropriadas as palavras de Alarcão (2001a) quando afirma que:

“se, como dizia Habermas, só o EU que se conhece a si próprio e se questiona a si mesmo, se é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter a autonomia, eu diria que só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autónoma e responsável, autonomizante e educadora (...) Uma escola assim concebida pensa-se no presente para se projectar no futuro” (p. 25).

Alguns autores defendem que esta necessidade de reflexão sobre o indivíduo, sobre os outros e sobre as instituições resulta de uma certa sensação de ameaça dos problemas sociais, do espírito consumista e do individualismo exacerbado da sociedade pós-moderna, tornando-se na busca de uma identidade perdida (Donzele, s.d). Desta forma, muitos dos termos que surgem no discurso educativo pós-moderno – como *inovação, autonomia, formação contínua, reflexão, colaboração, investigação, projeto e diferenciação curricular* (Silva, 2001) – parecem traduzir claramente a urgência de a escola e de aqueles que a constroem se adaptarem à diversidade e à imprevisibilidade, descobrindo formas de reconstruírem novas identidades pessoais, grupais e institucionais. Neste contexto, tem-se vindo a afirmar que a educação é um processo bastante complexo e que é da responsabilidade de todos, porém, reconhece-se que *“caberá sempre à escola e aos professores (...) uma intervenção muito particular, isto é, estes são actores indispensáveis no processo curricular e deles dependerá, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa”* (Silva, 2001: 7).

À escola de hoje parece exigir-se a capacidade de acompanhar e de se ajustar às mudanças emergentes dessa crescente diversidade e imprevisibilidade, sendo para isso necessário que a mesma adote novas “roupagens” (Tavares, 2005). Revemo-nos nas palavras de Araújo e Sá (2000) quando a autora afirma que “*a comunidade educativa é hoje confrontada com mudanças importantes no campo curricular, mudanças que traduzem a urgência em articular a escola com novas realidades sociais*” (p. 3). Entendemos aqui que essas novas “roupagens” se revelam quer a nível do processo de ensino-aprendizagem (nomeadamente na relação que professor e aluno estabelecem entre si e com o conhecimento), quer no que respeita a filosofia de formação de professores, reforçando-se a necessidade de esta ser contínua e continuada para que constitua um verdadeiro motor da melhoria da ação dos professores e, conseqüentemente, da qualidade da educação. Neste ponto de vista, julgamos que “*para desenvolver as escolas, temos que estar preparados para desenvolver os professores*” (Day, 2001: 319), considerando-os o *trunfo primordial* no processo de mudança.

Face ao exposto, parece-nos que a “*obsessiva fixação do discurso educativo na temática da mudança*” (Roldão, 2001: 115) poderá ter duas significações: por um lado, o termo mudança apresenta-se como uma palavra *quase mágica* porque necessária à inovação e à melhoria da educação; por outro, ela pode estar na origem de um sentimento de impotência perante alguns problemas ou dificuldades de atuação, sendo sinónimo de instabilidade e inquietação, angústias e mal-estar daqueles que interagem na e com a escola, nomeadamente, os professores que parecem sentir frequentemente uma certa crise identitária. Segundo Nóvoa (2002), essa sensação de crise emerge, entre outros fatores, da sensação de que a escola é um lugar de “*redenção pessoal*” e de “*regeneração social*”, tendo uma missão de excessiva responsabilidade comparativamente à sociedade em geral e às famílias em particular. É neste contexto que vários estudos têm colocado no centro das suas preocupações o professor enquanto profissional.

Nesta linha de pensamento, alguns autores dedicam-se sobretudo à questão dos novos contornos do próprio conceito de currículo e do papel social do professor enquanto gestor direto do mesmo (Alarcão, 2001b; Connelly, & Clandinin, 1988; Diogo & Vilar, 2000; Doll, 1993; Fullan, 2007; Goodson, 1997 e 2001; Grundy, 1993; Hargreaves, 1998; Leite & Fernandes, 2010; Nóvoa, 1992; Pacheco, 1996 e 2002; Roldão, 1998, 1999a, 1999b, 2000a e 2001; Ruiz, 2005; Sá-Chaves, 2000; Stenhouse, 1987; Zabalza, 1992).

Outros trabalhos inscrevem-se na história da profissão docente, debatendo questões como a profissionalidade e a identidade profissional (destacam-se sobretudo os contributos de Flores & Veiga-Simão, 2009; Hargreaves & Marchesi, 2002; Lopes, 2001, 2004, 2006; Neto-Mendes, 1996; Nóvoa, 1989, 1992 e 2002). Finalmente, alguns especialistas exploram particularmente a problemática da formação de professores (mormente, a formação contínua), associada ao DP e à melhoria das práticas educativas (dos quais destacamos os trabalhos de Canário, 2008; Day, 2001 e 2002; Day & Sachs, 2004; Esteves, 2009; Flores *et al.*, 2009; Formosinho, 2001; Imbernón, 2001 e 2007; Montero, 2001; Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2000; Sachs, 2009; Silva, 2001; Snoek, 2008; Tavares, 2005; Tardif, 2002; Uwamariya, & Mukamurera, 2005; Veiga-Simão *et al.*, 2009; Vieira, 2001, 2006, 2006a e b).

Na nossa perspetiva, independentemente do enfoque específico de cada autor, julgamos que a literatura em torno destas questões é unânime no que diz respeito à necessidade de apoiar e sustentar o DP dos professores ao longo de toda a carreira com vista à melhoria das suas práticas educativas. Neste contexto, têm-se evidenciado as potencialidades da formação contínua relativamente à construção de novas profissionalidades docentes que permitam aos professores desenvolverem competências que os ajudem a saber agir perante a diversidade de situações que as mudanças sociais têm gerado (Leite, 2005).

De acordo com o que referimos anteriormente, com a acelerada evolução da sociedade, vem-se afirmando uma “*nova forma de ver a escola, uma nova cultura escolar profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social do docente*” (Imbernón, 2001: 9). Nas palavras de vários autores, a complexidade da ação dos professores decorre destas mudanças, mas é igualmente consequência da própria essência da profissão enquanto ação sobre, com e para o humano, estando estes profissionais incumbidos de tomar decisões, não só curriculares, mas também éticas e morais, perante situações novas e imprevisíveis (Canário, 2008; Paquay & Wagner, 2001; Perrenoud, 2001, Roldão, 2008, entre outros). Invocando a perspetiva de Alarcão (1998), do professor espera-se agora um profissional “*co-construtor dessa mesma sociedade, ser pensante, crítico interventor, co-responsável pela evolução da mesma e mobilizador de novos olhares perante as mutações em presença*” (p. 50).

Nesta linha, identificamos nos textos sobre a profissão docente esta carga social da sua missão enquanto profissional que transporta consigo uma maior responsabilização, implicando igualmente que o professor domine uma “*pedagogia do processo*” ou “*pedagogia da situação*”, isto é, um *saber-fazer* que lhe permita agir estrategicamente perante situações inesperadas (Nóvoa, 2002; Tardif, 2002). Contudo, alguns autores apontam que este novo posicionamento exigido ao professor é bastante difícil de gerir sobretudo quando está em causa uma profissão que tem revelado algumas fragilidades no que respeita à afirmação da sua própria profissionalidade e da sua identidade (Lopes, 2006). Se relembrarmos um pouco a história da profissão docente – sem por isso termos a pretensão de a analisar minuciosamente – facilmente nos apercebemos de que o *status profissional* dos professores foi uma conquista árdua e morosa. Segundo alguns estudos sobre a história das profissões, os professores foram durante muito tempo incluídos no grupo das *semi-profissões*, isto é, das ocupações sociais com uma profissionalidade considerada fraca ou incompleta (Nóvoa, 1987 e 1992; Neto-Mendes, 1996).

Ainda que a passagem do século XIX para o século XX represente alguma estabilização do estatuto docente – pela afirmação da necessidade de uma formação específica para exercer a profissão e da profissionalização em exercício (Cochran-Smith, 2003; Nóvoa, 1992; Zeichner, 2005) – parece não ter sido duradoura a tranquilidade destes profissionais que, com as mudanças da modernidade e da pós-modernidade, entram facilmente em crise identitária. Partindo do pressuposto que “*la définition de l’identité est au cœur de la compréhension des mutations sociales actuelles* (Ruano-Borbalan, 1998: 1), a mudança de modelos de escola e as conceções delineadas acerca dos professores têm vindo a flutuar, a adaptar-se e a (re)organizar-se enquanto dispositivos fundamentais no processo de construção da própria pós-modernidade, mexendo com o íntimo destes profissionais (Formosinho, 2009; Goodson, 1997; Hargreaves, 1998; Lopes, 2006). Nesta medida, defende-se que, sendo a essência de qualquer crise de carácter subjetivo e inscrevendo-se essa subjetividade na modernidade (Giddens, 1994), existe “*uma relação intrínseca entre a crise de identidade docente e a crise da [pós] modernidade*” (Lopes, 2006: 3) que importa ter em conta, uma vez que interfere na forma como os professores se sentem na profissão e, conseqüentemente, na sua atuação.

De um modo geral, partimos do princípio de que a identidade é, antes de mais, um construto que emerge de um processo complexo e dinâmico, resultante de um diálogo entre

o individual e o coletivo, isto é, de uma interligação entre vários ‘eu(s)’, ‘self(selves)’ ou ‘soi(s)’ (Bolívar, 2006; Dubar, 2000; Faia, 2001; Lipiansky, 1998; Lopes, 2003a e b; Pinho, 2008; Ruano-Borbalan, 1998; Santana, 2004, entre outros). Depreende-se daqui que a génese da identidade se inscreve numa relação interativa com o *Outro*, num todo dinâmico de pertenças a vários grupos em que diferentes elementos interagem num processo de complementaridade, mas também conflituosidade (Dortier, 1998; Ruano-Borbalan, 1998; Seíça & Sanches, 2002). Ora, tendo o professor de hoje que se adaptar à nova realidade ‘camaleónica’, decorrente de uma “*sociedade dinâmica e mutante*” (Sá-Chaves, 2003), parece-nos fundamental acreditar que a saída dessa mesma crise identitária passa, inevitavelmente, pela afirmação da profissionalidade docente ou pela criação de nova(s) identidade(s) dos professores, assentes no poder do seu CP e na sua capacidade de se desenvolverem profissionalmente. Servindo-nos das palavras de Sanches & Cochito (2002), “*aos professores exigem-se reconstruções identitárias perante os novos processos de recontextualização de sucessivas reformas curriculares e de administração da escola*” (p. 92). Não esqueçamos, assim, que a identidade profissional se reporta não só ao estatuto profissional que se confere oficialmente aos professores, mas igualmente à forma como estes se veem e se sentem na profissão. Essa identidade está, por isso, vinculada às suas trajetórias, à sua biografia e às múltiplas pertenças que todo o seu percurso acarreta, valorizando o desenvolvimento do *eu*, em que as componentes pessoal e profissional se misturam e se influenciam mutuamente (Oliveira, 2008; Paquay & Wagner, 2001). A este propósito, afirmam Cole & Knowles (1996) que o “*ensino está enraizado no pessoal e é poderosamente influenciado por experiências anteriores, dentro e fora dos contextos profissionais*” (p. 19), pelo que importa conhecê-las e compreendê-las para intervir junto dos professores.

Por detrás destes fundamentos, encontra-se uma grande esperança na recuperação do bem-estar docente, acreditando que “*a realização profissional dos professores culmina no esplendor da sua diversidade identitária*” (Sanches & Cochito, 2002: 91) e na capacidade que cada um tem em gerir conflitos interiores e com os outros. Alguns autores referem mesmo que a identidade do professor se vê confrontada com vários obstáculos (Lopes, 2002: 35) ou uma certa “*distorção*” (Sanches & Cochito, 2002: 92) entre a identidade pessoal e profissional e os contextos de socialização profissional, podendo reduzir a autonomia e a eficácia dos sujeitos, podendo inibir a inovação e, em alguns casos,

originando até uma “*falsa identidade*” (Hargreaves, 1994). A este propósito, acrescenta Pinho que “*a construção da identidade profissional é permeável a várias identificações distintas co-existentes, que nem sempre constituem um sistema relacional coerente*” (2008: 95). Por esse motivo, essas identidades podem conduzir a comportamentos também eles distintos: de mudança ou de resistência (Hargreaves, 1998) que devem também ser tidos em conta, nomeadamente, em contextos formativos que visam o DP.

Para além destes aspetos relacionados com a identidade docente, preocupamo-nos com alguns paradoxos da autonomia para os quais alguns autores chamam a atenção (Canário, 2008; Day & Sachs, 2004; Montero, 2001; Silva, 2001). Se, por um lado, há um reconhecimento das exigências perante a mudança, reforçando-se a ideia de professores reflexivos, investigadores da sua própria prática e autónomos; por outro, intensifica-se a dimensão normativa, técnica e burocrática da função docente, existindo um maior controlo do trabalho destes profissionais, ao mesmo tempo que se diminuem os recursos formativos. O trabalho do professor e a construção da sua identidade e profissionalidade parecem, assim, desenvolver-se nesta “*teia paradoxal*” (Silva, 2001) que, na nossa perspetiva, contribui igualmente para um sentimento de instabilidade destes profissionais.

Não obstante o que acabámos de afirmar, defende-se que o *bom professor* é aquele que, ao invés de encarar a incerteza e as contrariedades como constrangimentos, é capaz de as olhar como um estímulo de crescimento (Paiva, Barbosa & Fernandes, 2006) que o ajudará a transformar a crise de outrora numa alavanca para essa (re)configuração identitária de que precisa para impulsionar estratégias de mudança promissoras na escola e na sociedade. Segundo Silva (2001a), a escola de agora deve ser “*um espaço onde se desenvolve o espírito crítico, onde se aceita e defende a diferença, onde se fomenta a motivação das crianças e dos jovens [e, diríamos nós, de todos os que nela interagem/trabalham], onde se promove a socialização e a democratização, onde aprender se sobrepõe ao ensinar*” (p. 15).

Sob este ponto de vista, a escola de hoje, mais do que um local de ensino, terá de ser vista como *espaço de ser* e não como mero *espaço de fazer* (Caldeira *et al.*, 2004) e, por isso, ser professor implica emoção, paixão e sonho, corporizados num projeto profissional que deve comandar toda a ação deste profissional. Entendemos, assim, a escola como uma instituição em que todos os que nela interagem aprendem, em que o professor deixa de ser um mero transmissor de uma cultura social rígida para se assumir

enquanto ator social (Tardif, 2002), profissional que investiga e aprende com as suas práticas e com os outros, em processos que buscam a autonomia, a reflexividade, o espírito crítico e criativo.

Esta nova imagem do professor assenta na ideia de que a educação, a aprendizagem e a formação dos indivíduos não se limitam a momentos pontuais, resultando antes de processos complexos e contínuos que se desenvolvem ao longo de toda a vida e da carreira profissional. Compreende-se, desta maneira, que *“ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida porque a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua dos saberes”* (Delors, 1996: 99-100).

Nesta linha de pensamento, e como explicitaremos mais adiante, vários estudos apontam para a necessidade de o professor se assumir como aprendente permanente, isto é, como um profissional em constante construção e atualização, uma vez que as situações do seu trabalho e a sua missão assim o exigem e só assim será capaz de responder às tensões caracterizadoras da sociedade pós-moderna (Lopes, 2006; Montero, 2001; Roldão, 1998 e 2008; Sá-Chaves, 2000). A este propósito, referem alguns autores que recuperar o otimismo e o bem-estar dos professores passa, como dissemos anteriormente, pela sua afirmação profissional, pelo reforço da sua autonomia (mas igualmente pela responsabilização dos seus atos), pelo estabelecimento de um código de ética e de formação específica que caracterizam a ação docente (Paquay & Wagner, 2001). Sob o mesmo entendimento, Isabel Alarcão (2001a) afirma a necessidade de construir uma nova profissionalidade que significa essencialmente: 1) reconhecer esse conjunto de conhecimentos específicos; 2) cruzar a formação com a investigação e com o trabalho na escola de forma profícua para todas as partes; 3) ter consciência da necessidade de formação permanente e da partilha de saberes com os pares; 4) ampliar a intervenção dos professores na escola e na gestão do currículo; e, finalmente, 5) valorizar as preocupações éticas e deontológicas relacionadas com o papel dos professores enquanto profissionais especializados.

Partindo destas ideias, julgamos que, embora o professor se distinga dos outros profissionais pela função particular de ensinar, defini-lo apenas como ‘aquele que ensina’ é extremamente redutor na medida em que ensinar, nesta perspetiva, assume um carácter

meramente transmissivo e expositivo, sem qualquer articulação com a aprendizagem. Roldão (1998) discorre sobre a ação do professor, afirmando que

“a acção de ensinar, no seu legítimo e original sentido: significa fazer aprender. Trata-se de uma acção transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja, não só ensinar significa fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém” (p. 81).

Esta ideia é recuperada em outros trabalhos subsequentes, nos quais a autora afirma que a função do professor pressupõe a competência de fazer com que os outros aprendam (Roldão, 2005a, 2006 e 2008). Com efeito, reconhecemos a docência como uma atividade essencialmente formativa, orientada para a construção global da pessoa - num jogo de direitos e deveres - e, por isso, incapaz de ser asséptica e neutra, sem valores e normas de referência (Hargreaves, 1998; Santos, 2008). Por outras palavras, tratando-se de um trabalho que envolve pessoas e relações humanas, o trabalho do professor joga-se entre a cabeça e o coração (Day, 2001), resulta das suas vivências e experiências, sendo de cariz mental, mas também emocional, moral, ético e deontológico, prescrevendo (para além das capacidades físicas e mentais) um investimento afetivo e um envolvimento pessoal (Alarcão, 2001a; Pinho, 2008; Santos, 2008; Tardif, 2002). Neste sentido, e partindo do princípio de que *“teaching is intellectually and emotionally engaging and challenging work”* (Whitcomb, Borko, & Liston, 2008: 269), concordamos com Canário (2008) quando o autor afirma que o professor *“não ensina só o que sabe, mas também aquilo que é”* (p. 147).

À luz das ideias que temos vindo a desenvolver, podemos afirmar que os professores de hoje, vistos como *professores em tempos de mudança* (Hargreaves, 1998), precisam de estar verdadeiramente conscientes de que são portadores de um conjunto de saberes profissionais específicos, sendo capazes de refletir sobre as suas práticas, procurando melhorá-las e investindo no seu próprio DP. De acordo com estes pressupostos estão os novos discursos teóricos e metodológicos sobre o CP docente e sobre a emergência de uma *“nova cultura formativa”* (Imbernón, 2007) que, como explicitaremos nos pontos que se seguem, defendem ser possível recuperar e avivar nos mesmos a paixão e o entusiasmo pelo ensino através do desenvolvimento de projetos de intervenção e/ou de formação de professores que assentem num acompanhamento efetivo destes profissionais.

2. Conhecimento, formação e desenvolvimento profissional

Tendo em conta todo o quadro que temos vindo a descrever, compreende-se que a *nova era* da educação traz consigo uma *nova era* da profissão docente que demanda um professor que aprende permanentemente, através de uma atitude mais reflexiva e crítica, sendo capaz de transformar contextos de trabalho no sentido de os melhorar e de os tornar capazes de responder às necessidades da sociedade atual. Nas palavras de Alarcão (1998), trata-se de uma etapa de “*consciencialização, pelos professores, da especificidade do seu conhecimento profissional*” (p.114) que importa permitir que aconteça em múltiplos espaços e tempos de formação. Na nossa opinião, mesmo sendo inquestionável a relevância do papel dos professores na sociedade, interessa valorizar a profissão docente na medida em que continua a acreditar-se que basta saber sobre uma matéria específica para que estes desempenhem a sua função. É neste contexto que se afirma que “*os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido*” (Nóvoa, 2002: 22) e que alguns autores referem a importância de se definir a natureza do CP docente, investindo nesse mesmo conhecimento no sentido de reverter o desalento e o escasso reconhecimento destes profissionais (Roldão, 2005b).

No nosso trabalho procuramos refletir particularmente sobre modos e/ou formas de construção de CP e sobre os recursos de que os professores dispõem para o sustentar e atualizar, tentando compreender o contributo desse mesmo conhecimento para o DP docente (Alarcão, 2005; Cochran-Smith, 2003; Connelly & Clandinin, 1988; Elbaz, 1991; Imbernón, 2001, 2007; Montero, 2001; Pacheco, 1996; Sacristan, 2000; Sá-Chaves, 2003; Sanches & Jacinto, 2004; Schön, 1983, 1992; Tardif, 2002; Vieira, 2005, 2009; Zeichner, 2005, 2008, entre outros).

Entendemos *desenvolvimento* como um processo que pressupõe conhecimento, crescimento, reconstrução, mudança(s), progressão e aperfeiçoamento. A este propósito, afirma Silva (2010): que o desenvolvimento do ser humano diz respeito a “*um composto de mudanças que ocorrem nos indivíduos ao longo da vida e que são resultado da interação entre sujeitos e os contextos*” (p. 13). Nesta linha, perspetivamos o desenvolvimento (pessoal e profissional) como algo contínuo, evolutivo e inacabado, sendo produto da interação com os outros e com o meio envolvente, numa permanente reformulação das representações, dos conhecimentos e das atitudes (Alarcão, 1991; Castellotti & Moore, 2002; Day, 2001; Elbaz, 1991; Marcelo, 2009; Moore, 2001;

Pacheco, 1996; Pacheco & Flores, 1999; Sá-Chaves, 2000, 2002; Sachs, 2009; Sanches & Jacinto, 2004; Silva, 2000; Shulman, 1987-2004; Uwamariya & Mukamurera, 2005; Vieira, 2009). Reconhecemos ainda que a aprendizagem e, conseqüentemente, o DP dos professores são influenciados por vários fatores, dos quais destacamos: as experiências e os contextos de trabalho, as histórias de vida, a fase da carreira em que se encontram, as condições e os contextos sociais e políticos externos, as oportunidades para refletir e analisar as suas práticas, o diálogo autêntico que são capazes de estabelecer com o sistema, a qualidade das experiências de aprendizagem face às necessidades, a sua confiança na participação em práticas de identificação das necessidades dos seus contextos e, finalmente, a assunção da sua aprendizagem (Day, 2001).

Embrenhado nestas problemáticas, Tardif (2002) refere que a relação entre o conhecimento e o desenvolvimento profissionais dos professores tem sido o fulcro das grandes interrogações da literatura das ciências da educação nas últimas décadas, nomeadamente, a partir dos anos 90. Estas temáticas ecoam também em muitos estudos centrados na formação de professores que reforçam a necessidade de

“parar e reflectir, com alguma extensão e profundidade, sobre o processo de evolução da formação do professorado como campo de conhecimento, objecto de ensino e investigação, a partir da sua concepção original – e ao mesmo tempo exclusiva – como campo da prática” (Montero, 2001: 11).

As palavras do autor vão ao encontro da postura que assumimos enquanto investigadores uma vez que, no nosso entender, importa investir num maior conhecimento dos professores, acreditando que a formação pode constituir um poderoso instrumento de reformulação do pensamento e da ação dos professores. Contudo, estamos conscientes de que a formação, por si só, não é a tábua de salvação para todos os males da profissão docente ou a única forma de que estes profissionais dispõem para se desenvolverem. Alguns autores referem que pensar assim seria ver o DP de uma maneira muito restritiva na medida em que defendem que não basta investir na formação para que o desempenho dos professores e a educação melhorem (Imbernón, 2001; Montero, 2001).

Vendo os professores como aprendizes sociais e, conseqüentemente, a profissão professor como uma profissão de aprendizagem (Hargreaves, 1998; Morin, 2002; Nóvoa, 2002), defendemos que os conceitos de CP, formação e DP andam de mãos dadas. Porém, almejamos não cair na ingenuidade de aceitar esta relação como uma pura sinonímia. Neste sentido, tem-se defendido que o DP docente pode operacionalizar-se através de qualquer

atuação (sistemática e continuada) cuja intenção é que o professor aprenda para melhorar a sua *praxis*, através da reflexão com vista à (re)construção das suas teorias, representações, conhecimentos e práticas. Segundo esta lógica, essa melhoria visa não só a qualidade da ação dos professores na sala de aula e na escola, mas também o contributo destes para a melhoria da educação, da sua própria formação e da investigação, através da reflexão, da análise da sua *praxis* e da partilha de conhecimento com os pares que daí resulta. É neste âmbito que a formação pode ter um papel fundamental como espaço privilegiado de (re)construção da identidade e do conhecimento do professor, aqui perspectivado como um profissional em mutação, cujo desenvolvimento é um *continuum*. Estas ideias são reiteradas por Vieira (2006a) quando a autora menciona que a formação continuada, enquanto processo dinâmico, evolutivo e inacabado, constitui um importante instrumento de DP, bem como a análise da prática que, a nosso ver, pode gerar novas teorias, representações e ações.

Consubstanciados estes pressupostos, procuramos, em seguida, explicitar melhor o conceito de DP, apoiando-nos sobretudo na relação que o mesmo estabelece com a noção de CP e com os espaços e tempos de formação.

2.1. Configuração e construção do conhecimento profissional docente

Centrando-nos, neste trabalho, no conceito específico de CP docente, encaramo-lo antes de mais como “*conhecimento necessário para desempenhar com sucesso uma actividade profissional*” (Ponte & Oliveira, 2002: 146) que, por isso, implica rotinas e a capacidade de resolução de problemas.

Pela incursão teórica que temos vindo a realizar, e porque nos centramos aqui nos professores, julgamos que o CP docente é indissociável de outras dimensões do ensino. Na nossa opinião, “*o saber não é uma coisa que flutua no espaço*” (Tardif, 2002: 11), sem sentido e descontextualizado. Por isso mesmo, tem-se vindo a considerar que o saber dos professores

“está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros actores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente” (ibidem).

Tendo em conta que a identidade e a aprendizagem do professor, bem como toda a sua ação não se processam de forma individual e isolada, assume-se que o conhecimento docente é um saber social, isto é, um *“saber ou conjunto de saberes contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares”* (Pacheco & Flores, 1999: 16) que se desenvolve numa teia de relações. Desta forma, e estando conscientes da multiplicidade de situações imprevisíveis com que os professores se confrontam no seu quotidiano, sabemos que estes são obrigados a tomar decisões, a improvisar e a ser capazes de resolver problemas inesperados. Sabemos igualmente que isso exige uma diversidade de conhecimentos e de competências que lhes permitam saber agir em situação. Admitimos aqui uma estreita relação entre o conceito de CP e de competência (Perrenoud, 2001; Perrenoud & Thurler, 2002; Esteves, 2009), defendendo que um profissional competente será, então, aquele que

“possuindo um repertório de conhecimentos e de capacidades vasto e diversificado, toma, executa e avalia as decisões que selecciona, em circunstâncias quase sempre imprevisíveis, de modo a que estas se constituam como soluções adequadas, socialmente legitimáveis e abertas a constantes reajustamentos para poderem continuar a garantir a sua responsividade à instabilidade permanente” (Sá-Chaves, 2000: 98).

Nesta linha, a nossa reflexão processa-se à luz do modelo proposto por vários autores em que o CP dos professores é tido como multi e interdimensional (Connelly & Clandinin, 1988; Sá-Chaves & Alarcão, 2000; Schön, 1983; Shulman, 1986; Tardif, 2002). Servindo-nos das palavras deste último autor, *“o saber dos professores é plural, compósito, heterogéneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”* (Tardif, 2002: 18).

A este propósito, importa referir que a maior parte dos fundamentos criados sobre o CP docente tem origem no pensamento de Shulman (1986). Este autor apresenta-nos sete dimensões do CP docente: i) conhecimento de conteúdo, ii) conhecimento do currículo, iii) conhecimento pedagógico geral, iv) conhecimento pedagógico de conteúdo, v) conhecimento dos contextos, vi) conhecimento do aprendente e das suas características e, finalmente, vii) conhecimento dos objetivos, fins e valores educacionais.

Na perspetiva de Shulman (1986, 1987-2004), o *conhecimento pedagógico geral* pressupõe um *conhecimento pedagógico de conteúdo* que se caracteriza pela transdisciplinaridade, dizendo respeito aos saberes que são transversais às várias

disciplinas. Nesta lógica, parte-se do princípio de que o professor deve conhecer outras áreas para além das da sua especialidade, conhecer outros materiais e outros programas, percecionando o currículo nas suas várias vertentes. Esta dimensão corresponde, assim, àquilo que o autor designa como *conhecimento do currículo*. Para além disso, na ótica do autor, na ação do professor está implícito um *conhecimento do contexto* em que trabalha e, naturalmente, um *conhecimento dos seus alunos* para que possa enquadrar adequadamente os conteúdos, as estratégias e o discurso que vai produzindo nas situações educativas e, desta forma, facilitar as aprendizagens.

Importa, a este propósito, revisitar o modelo bronfenbreniano (Portugal, 1992; Bronfenbrenner, 2002, 2005), partindo do princípio de que o professor, enquanto sujeito ativo e dinâmico, é influenciado por um conjunto de contextos interligados entre si (ao nível *micro, meso* e *macro*) que influenciam o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social. Desta forma, o DP processa-se através de “transições ecológicas”, isto é, de um conjunto de novas funções, novas atividades e novas relações com os outros que aumentam e aprofundam o conhecimento dos sujeitos sobre a sua ação e o(s) seu(s) papel(eis) (Alarcão, 2001a; Portugal, 1992; Sá-Chaves, 2002). Neste sentido, pode afirmar-se que, para que o CP evolua, é necessário “*aprender o conteúdo de forma situada, nos contextos nos quais esse conteúdo é usado, ou seja, na própria actividade de ensinar*” (Pinho, 2008: 127). Esta aprendizagem realiza-se através de duas esferas: a *esfera da percepção*, que espelha a visão que o sujeito tem do mundo, as representações e crenças; e a *esfera da ação*, que permite ao indivíduo desenvolver estratégias adequadas à realidade, sendo capaz de reorganizar ou criar situações que respondam às necessidades das situações vivenciadas (Portugal, 1992). Na nossa ótica, estas duas esferas representam a interceção entre conceções e práticas, sendo que o CP dos professores se enforma não só naquelas, mas também “*num processo dialógico e de construção conjunta entre o contexto e a acção*” (Pinho, 2008: 128).

Ainda a este propósito, os autores que se têm debruçado sobre estas questões afirmam que é fundamental que o professor conheça os *objectivos, os fins e os valores educacionais* (Shulman, 1986) enquanto “*reguladores da prática reflexiva que sustenta o conhecimento pedagógico de conteúdo*” (Sá-Shaves, 2000: 101). Este conhecimento – também designado por *conhecimento didático* – é tido como dimensão fundamental e exclusiva dos professores, distinguindo-os dos outros profissionais por estar diretamente

relacionado com a função específica de fazer aprender ou de ensinar a aprender, tornando um determinado conteúdo compreensível. Nesta linha, um outro estudo refere que a especificidade do CP dos professores resulta do facto de esse conhecimento permitir que estes profissionais: i) desempenhem adequadamente a ação de ensinar (tida enquanto *fazer aprender*); ii) sejam capazes de pensar e teorizar essa ação; e iii) mobilizem recursos para uma efetiva e permanente melhoria do seu desempenho e, conseqüentemente, da escola e do ensino (Roldão, 2008).

Para além das sete dimensões propostas pelo modelo de Shulman, de vários estudos que recaem sobre a especificidade do CP docente emerge a afirmação de uma outra dimensão – o *conhecimento de si próprio* (Connelly & Clandinin, 1990; Day & Sachs, 2004; Dubar, 2000; Elbaz, 1991) ou o *conhecimento do professor* (Sanches & Jacinto, 2004). Esta dimensão relaciona-se diretamente com a personalidade e com a dimensão epistémica da identidade do professor. Apoiando-nos nos autores supracitados, julgamos que este conhecimento está ancorado a uma reflexão sistemática sobre os valores, os objetivos, as emoções e as relações que o professor estabelece com os outros e com o seu contexto de trabalho. Por outras palavras, este conhecimento parece construir-se (e reconstruir-se), naturalmente, por um processo de identificação que alguns especialistas designam por *identisation* (Gohier *et al.*, 2001).

De entre o manancial de estudos que se reportam à construção do CP de professores, e retomando a perspetiva de Tardif, podemos afirmar que esse mesmo conhecimento resulta sempre de uma “*amalgama de saberes oriundos da sua experiência prática e da sua formação*” (Tardif, 2002: 37). Para além disso, há no CP docente duas dimensões fundamentais que se complementam: uma *dimensão experiencial ou pessoal* e uma *dimensão profissional* (Pinho, 2008). Somos da opinião de que, no caso particular dos professores, estas dimensões se misturam de tal forma que, em alguns momentos, se tornam quase indistintas. Reconhecemos igualmente que, para além do conhecimento explícito, os professores possuem um *conhecimento implícito*, constituído por *teorias pessoais/privadas* (Griffiths & Tann, 1992; Korthagen, 2009; Lopes, 2003a; Nóvoa, 2002; Sá-Chaves, 2003; Vieira, 2009) que importa conhecer e analisar para compreender como se configura o seu CP (Borg, 2006). Assim, julgamos que o conhecimento dos professores diz ainda respeito a um “*conhecimento relativo à prática lectiva na sala de aula e a outros*

papéis profissionais (...) que inclui, num outro plano, a visão do professor sobre o seu próprio desenvolvimento profissional” (Ponte & Oliveira, 2002: 146).

Não obstante tudo o que dissemos sobre o CP, partimos do pressuposto de que pouco se sabe ainda a respeito da construção de saberes docentes do ponto de vista dos próprios professores (Raymond, 1993, citado por Tardif, 2002). Neste sentido, parece-nos fundamental continuar a reunir esforços para criar novas conceptualizações teóricas e metodológicas no sentido de conhecer e analisar o pensamento destes profissionais, procurando compreender o que acontece aos mesmos quando se envolvem em processos de aprendizagem e de formação com vista ao seu DP. Julgamos que isso passa, inevitavelmente, por desenvolver trabalhos de investigação (e também de formação) que partam de um conhecimento prévio das conceções dos professores e que tenham em conta os contextos em que trabalham uma vez que *“não é possível compreender a evolução e a organização de uma representação se esta não for integrada na dinâmica social”* (Pinto, 2005: 22).

Na nossa opinião, a atenção que vários estudos têm vindo a dedicar ao pensamento dos professores (Richardson, 1996; Sanches & Jacinto, 2004) emerge precisamente da crença de que as representações e as teorias destes profissionais têm um impacto significativo na sua ação. Assim, considerando que *“os conhecimentos são representações organizadas da realidade ou da maneira de a mudar”* (Bolívar & Domingo, 2004: 15), é premente continuar a desenvolver estudos que analisem essas representações para, a partir daí, se poderem conhecer formas de intervir junto destes profissionais no sentido de contribuir para a (re/des)construção do seu CP (Andrade & Canha, 2006; Gomes & Pinto, 2010; Gonçalves, 2011; Martins, 2008, entre outros).

Sendo, porém, uma questão ainda relativamente recente, o interesse pelo estudo das representações tem-se vindo a consolidar sobretudo a partir das últimas décadas do século XX. Convocamos aqui o trabalho de Sanches & Jacinto (2004) que, ao descrever o panorama da investigação desenvolvida em torno do ensino como atividade de pensamento, nos dá conta da existência de duas *fases distintas*. Uma primeira, entre as décadas 70 e 80, resultante de mudanças de carácter epistemológico, que trouxeram consigo novos problemas investigacionais em torno da profissão docente. Uma segunda fase (década de 90), de maior aprofundamento do debate epistemológico em torno da relação teoria/prática e da importância das representações e da reflexão sobre as práticas docentes.

Na sequência destes estudos, sabemos que o conceito de *imagem* ou de *representação* propriamente dito eclode nos anos 70 nas áreas da Psicologia Social e da Sociologia (Pinto, 2005), afirmando-se o caráter social do mesmo (Guimelli, 1994; Jodelet, 1989; Mannoni, 1998). Por serem influenciadas por um “*imaginário etnosociocultural coletivo*” e por “*representações partilhadas*” (Boyer, 1998), muitas vezes, as representações são transmitidas socialmente como identidade e coesão de um dado grupo social. Neste contexto, é a relação entre as representações individuais e coletivas que confere dinâmica à atividade social dos professores, permitindo-lhes uma (re)construção constante da sua própria identidade individual, coletiva e social, bem como do seu conhecimento.

Ainda que partindo comumente destes pressupostos, importa esclarecer que a noção de representação é objeto de estudo de disciplinas tão diversas e resulta do cruzamento de uma panóplia de teorizações e conceptualizações. Por isso mesmo, o conceito é perspectivado como “*carrefour*” (Doise & Palmonari, 1986), assumindo uma significação “*pluriforme*” e “*migrante*” (Pinto, 2005) e uma natureza “*polissémica*” (Castellotti & Moore, 2002). Assim, consoante as preferências de cada disciplina ou área de saber em causa ou a ênfase dada por cada especialista, surgem terminologias também elas diversas. Entre outros, os conceitos de *imagem*, *conceção*, *representação*, *perceção*, *pensamento* são tidos frequentemente como sinónimos, mas outras vezes, completamente distintos. Neste trabalho, partimos do princípio de que estes conceitos “*caminkham lado a lado e que, por serem muito próximos, são utilizados indistintamente*” (Pinto, 2005:13), procurando apenas separá-los de outros conceitos ‘vizinhos’ – como *atitude* e *estereótipo* – que, sendo próximos da noção de *imagem/representação*, não podem ser considerados sinónimos (Castellotti & Moore, 2002; Jodelet, 1989).

Independentemente da multiplicidade de terminologias existentes, as representações são sempre produtos construídos social e coletivamente que assentam em processos cognitivos, discursivos, sócio-históricos e identitários, enquanto fenómenos dinâmicos e evolutivos, influenciando a forma como o sujeito percebe a realidade (Pinto, 2005). Segundo Kelchtermans (2009), as representações dos professores “*funcionam como uma lente através da qual olham para a sua profissão, dando-lhe sentido e agindo nela*” (p.72).

É nesta linha de pensamento que *conceção*, *imagem* ou *representação* são atualmente noções de grande relevância também na área da Didática - nomeadamente, na DL (Moore,

2001) - e da formação de professores. Assim como as representações dos alunos acerca do objeto a estudar interferem no processo de aprendizagem, as representações dos professores acerca de si mesmos, da profissão, do ensino-aprendizagem, do objeto de ensino e do currículo escolar condicionam a sua forma de ser e de estar, sendo parte integrante do CP docente e desempenhando um papel fundamental no DP dos professores (Pinho & Andrade, 2009).

Neste contexto, julgamos fundamental que a investigação nesta área se debruce, por um lado, sobre a maneira como os professores se relacionam com o próprio CP, como o usam e valorizam, e, por outro, sobre a relação que estabelecem com os outros e consigo mesmos. Dito de outra forma, o DP dos professores parece estar dependente da forma como estes profissionais concebem e reestruturam a sua identidade (pessoal e profissional), tida aqui como “*um processo ecológico, complexo e inacabado*” (Pinho, 2008: 100).

Tendo em conta este cenário, consideramos que é bastante útil que a investigação neste âmbito seja desenvolvida em torno de uma visão complexa do CP docente, preocupando-se em analisar o pensamento dos professores, os seus processos de construção e a identidade destes profissionais (Freeman, 1996). Ruano-Borbala (1998) alude a esta questão, afirmando que

"l'identité n'est plus considérée par les chercheurs comme une substance, comme un attribut immuable de l'individu ou des collectivités (...) les recherches contemporaines rappellent toutes, avec insistance, que l'image et l'estime de soi, les identités communautaires ou politiques s'élaborent dans des interactions entre les individus, les groupes et leurs idéologies (p. 3).

Face ao exposto, reconhecemos que o CP integra uma dimensão epistemológica (referida por nós anteriormente) que traduz o modo pessoal como cada professor articula a teoria e a prática, fazendo da sua ação uma atuação profissional única e singular, em virtude da (in)formação e da experiência que foi e vai adquirindo e construindo (Ralha-Simões, citado por Sá-Chaves, 2000). Na perspetiva de vários autores, o saber profissional docente é, assim, composto por saberes objetivos e subjetivos (Imbernón, 2001; Pacheco & Flores, 1999) cuja construção passa por um processo amplo e não linear, bastante ligado à experiência e à prática e condicionado pelo contexto em que o sujeito se move. Nesta linha, e recorrendo novamente à perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2002, 2005), julgamos que o CP docente resulta de uma (re)construção partilhada, do contacto com o meio envolvente, com contextos e sistemas

variados, enquanto possíveis potenciadores da transformação de modos de ser e de estar na profissão.

Na mesma lógica, outros autores referem que o CP se pauta na relação entre quatro dimensões: i) pessoal (que se refere sobretudo às convicções e atitudes do professor); ii) da prática docente, que inclui a experimentação; iii) das consequências da experimentação (relativas à aprendizagem do professor e dos alunos); e, por último, iv) uma componente externa, que diz respeito à informação que chega ao professor e aos incentivos de mudança, de aprendizagem e de formação (Clarke & Hollingsworth, 2002). É neste contexto que se afirma, igualmente, o carácter pessoal, prático (a partir da teoria e da experiência), tácito, sistemático e dinâmico do CP docente (Borg, 2006).

Por seu turno, Lopes (2003a) mostra-nos uma visão ampliada dos saberes profissionais docentes, afirmando que estes têm um núcleo e uma periferia. Segundo esta autora, do primeiro fazem parte os conhecimentos, técnicas, normas e valores inerentes ao ensino e à formação dos alunos; enquanto que a periferia integra as concepções e as práticas sobre as relações profissionais (saberes relacionais) e as relações com a escola enquanto organização e sistema (saberes organizacionais).

Face ao exposto, podemos afirmar que o CP docente possui uma natureza *compósita e integradora* e um *carácter analítico* de que o professor se serve para agir em contexto/situação e que lhe permite dar resposta à imprevisibilidade e à complexidade da sua ação. Desta forma, o CP docente afigura-se como um conhecimento essencialmente prático (e não da prática) e estratégico. Vários estudos da literatura da especialidade referem, a este propósito, que se trata de um *saber experiencial* ou *prático*, outros referem ainda que o conhecimento dos professores é um *saber pedagógico*, um *saber da ação pedagógica* ou ainda um *conhecimento didático* (Alarcão, 1994/2006; Avalos, 2009; Carter, 1990; Elbaz, 1991, 2002; Clandinin & Connely, 1996; Imbernón, 2001; Montero, 2001; Pinho, 2008; Roldão, 2008; Sanches & Jacinto, 2004; Sá-Chaves, 2000; Schön, 1983, 1992; Shulman 1986, 1987/2004; Tardif, 2002; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Entendemos, desta forma, que estudar esse conhecimento, procurando saber como o mesmo se constrói, poderá abrir portas a novas formas de ajudar os professores a desenvolverem-se profissionalmente, aprendendo de forma continuada.

Cochran-Smith & Lytle (1999) apontam três concepções de conhecimento associadas à aprendizagem dos professores: o *conhecimento-para-prática*, gerado por

investigadores externos à escola (como por exemplo, programas de investigação baseados em novas teorias de ensino, aprendizagem e avaliação); *conhecimento-de-prática*, construído por professores através da análise crítica e reflexiva da sala de aula, da escola e de questões educativas mais amplas; e o *conhecimento em prática*, respeitante ao conhecimento dos professores práticos, gerado através de uma investigação sistemática e estimulado por questões levantadas quanto à sua eficácia na própria sala de aula. Julgamos que estas três componentes do conhecimento docente não surgem compartimentadas, articulando-se entre si ao longo da carreira profissional dos professores com vista ao DP.

Na nossa perspetiva, porém, a prática não vale por si só, sendo sempre fundamentada por teorias que, num percurso de formação e aprendizagem permanentes, serão geradoras de novas teorias (Uwamariya & Mukamurera, 2005; Vieira, 2009, entre outros) que poderão contribuir para o DP docente e, conseqüentemente, para a melhoria da *praxis*. Porque as consideramos complementares e inseparáveis, não falaremos de teoria e prática enquanto dicotomia, preferindo referir-nos à existência de *teorias práticas*, integradoras do CP e do DP docentes.

Na sequência destas ideias, recusamos a imagem do professor como mero “*apresentador de conhecimento formalizado*” (Roldão, 2008: 42), isto é, um mero técnico e executor que se limita a transmitir saberes e conteúdos sem refletir sobre os mesmos e sem ter algum poder de gerir a forma como atua em contexto de sala de aula. Procuramos, pelo contrário, mostrar que os professores têm um papel ativo na gestão da sua ação educativa, sendo pela prática que estes profissionais constroem as conceções a partir das quais “*interpretam, compreendem e orientam a sua profissão e prática quotidiana em todas as suas dimensões*” (Tardif, 2002: 37) e que legitimam o seu trabalho. Assim, importa que a investigação focalizada no DP docente reconheça simultaneamente que esse DP necessita de saberes teóricos bem fundamentados, mas que é a própria prática que consolida esses saberes que, por sua vez, são instigadores de uma revisão constante de teorias, conceitos e outras práticas que têm por base a continuidade da busca de conhecimento.

Nesta linha de pensamento, a formação continuada, enquanto motor do DP dos professores, poderá desempenhar um papel de relevo, permitindo teorizar as práticas e validar as teorias, isto é, conceber teorias práticas úteis porque capazes de fazer com que os professores se envolvam na ação educativa de forma emancipatória e transformadora.

Face a estes pressupostos, perspetivamos o DP dos professores numa “*visão alargada da aprendizagem profissional*” (Lieberman, 1996, citado por Day, 2001: 17-18), que abraça uma aprendizagem pessoal – pela experiência, sem orientações formais – e outras oportunidades de aprendizagens e de DP vividas na escola. Essas aprendizagens podem ser, segundo os autores supracitados, de natureza formal ou informal, podendo ainda ser organizadas interna ou externamente. Segundo vários estudos, independentemente da forma como os professores desenvolvem essas aprendizagens, importa ter em conta que as mesmas têm sempre um carácter individual e coletivo (Borg, 2006; Clarke e Hollingsworth, 2002; Day, 2001; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Nesta ótica, as aprendizagens docentes podem e devem estender-se à instituição escola, à comunidade, às políticas educativas e às políticas da formação e da profissão docentes.

De um modo geral, parece-nos fundamental que o professor tenha um papel ativo na construção dessa aprendizagem, do seu conhecimento e da sua formação. Kazemi & Hubbard (2008) aludem a esta questão, afirmando que “*the research on professional development (PD) typically focuses on what teachers learn as a result of their participation in PD*” (p. 428) de forma a enfatizar a importância dessa mesma participação. Como explicitaremos mais à frente, outros autores referem que os professores deverão seleccionar as aprendizagens que precisam e que querem ter (Day & Sachs, 2004), de forma consciente e tendo em conta as necessidades e as situações com que se deparam nos seus contextos específicos de trabalho. Assim, revemo-nos nas palavras de Korthagen (2009) quando o autor refere que:

“se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos que desenvolver a sua competência de desenvolvimento (...) investir mais no desenvolvimento da sua capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática” (p. 44).

A partir destas reflexões, julgamos ser indispensável que as escolas e os professores se habituem a aprender em conjunto, num contexto de reflexão, de investigação e de trabalho colaborativo com vista ao desenvolvimento de ambos. No nosso entendimento, esse desenvolvimento assenta, inevitavelmente, numa “*atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções*” (Marcelo, 2009: 9) e num processo de negociação e reformulação constantes capazes de levar a uma *nova compreensão* (Shulman, 1987/2004, 1993) do processo educativo.

Nesta linha de pensamento, parece-nos importante que se reconheça que os saberes que circulam na escola (nomeadamente, os que compõem o CP docente) são instáveis, lacunares e limitados, estando sempre sujeitos a uma atualização permanente que visa a melhoria do desempenho dos professores e, conseqüentemente, da escola e da educação em geral. Daqui se depreende que é fundamental ter professores que sejam capazes de (re)criar a sua ação no próprio momento da prática, *iluminados* pelo conhecimento específico que detêm e pela reflexão na e sobre a ação. Entendemos aqui que o professor é (ou deverá ser) detentor de competências crítico-reflexivas, isto é, de uma competência “*auto-analítica e meta-avaliativa – sobre a própria actividade*” (Roldão, 2000b: 5) que lhe permite (re)descobrir novos significados sobre a sua ação na tentativa de responder à sociedade mutante em que vive. Com este propósito, a partir das últimas décadas do século XX, os termos “*prático reflexivo*” e “*ensino reflexivo*” tornaram-se slogans da reforma do ensino, em geral, e da formação de professores, em particular, acreditando-se que o DP docente eclode das aprendizagens resultantes da experiência acumulada, da formação continuada e da análise reflexiva da *praxis* (Alarcão, 2001a; Paiva, Barbosa & Fernandes, 2006; Perrenoud, 1999; Roldão, 2003, 2008; Sá-Chaves, 2002; Schön, 1992; Vieira, 2006a; Zeichner, 1993).

Desta forma, parece-nos importante que os trabalhos de investigação e de intervenção junto de professores analisem modos de desenvolver nestes profissionais a capacidade refletir criticamente sobre si, as suas práticas e o ensino em geral. Segundo alguns autores, essa capacidade de reflexão implica desenvolver nos professores três atitudes: i) a abertura de espírito, que pressupõe a capacidade de saber ouvir e de entender possíveis alternativas mesmo que opostas àquelas em que se acredita; ii) a responsabilidade, isto é, uma consciente e cuidadosa ponderação das implicações de uma determinada ação educativa tanto para a sua pessoa como para os alunos; e, finalmente, iii) a sinceridade e o empenho, ou seja, a lealdade e a verdade tanto com o próprio como com os restantes intervenientes no desenrolar das ações educativas (Dewey, 1959, citado por Zeichner, 1993).

Para além disso, importa ainda referir que é fundamental desenvolver nos professores o conhecimento que os mesmos possuem e que lhes permite agir em tempo útil perante situações variadas. Para Donald Schön (1983), trata-se de um *knowing-in-action* que advém da capacidade que o sujeito tem em refletir enquanto decorre a ação (*reflection-*

in-action) e de refletir sobre a ação, posteriormente (*reflection-on-action*). Tendo em conta a perspetiva deste autor, importa conhecer modos de ajudar o professor a saber descobrir e desencadear um processo de desenvolvimento de ações futuras com vista à compreensão de novos problemas e à busca de novas soluções. Assim, é fundamental que este profissional reflita sobre a ação na ação (*reflection on reflection-in-action*), isto é, que seja capaz de fazer uma meta-reflexão (Alarcão, 1991; Sá-Chaves, 2000). Na perspetiva de Montero (2001) este jogo entre *ação-reflexão-ação* pode aumentar a incerteza e a insegurança do professor porque conduz a um constante questionamento, mas, simultaneamente, permite que este profissional aprenda, se (auto)forme e ganhe uma maior autonomia, segurança, satisfação e competência.

Parece-nos evidente que estes níveis de reflexão permitem que o professor vá adquirindo o verdadeiro conhecimento sobre a prática a partir dessa mesma prática. Nesta linha, importa criar espaços e tempos de investigação e de intervenção junto dos professores que partam do pressuposto de que “o *processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a própria experiência*” (Zeichner, 1993: 17), estendendo-se, posteriormente, a uma reflexão mais alargada sobre o ensino e a educação em geral que inclui, a nosso ver, uma reflexão do professor sobre si e o seu papel na formação dos seus alunos enquanto cidadãos autónomos e conscientes. Nesta linha, consideramos que o DP dos professores é beneficiado pela reflexão e pelo questionamento crítico da prática uma vez que, quando estes profissionais racionalizam, criticam e revisitam essa mesma prática, de forma a fundamentar a sua ação, são capazes de produzir conhecimento (Hernández, 2007; Pacheco & Flores, 1999; Tardif, 2002).

Não é despidendo esclarecer que o nosso entendimento de reflexão não se confina à significação comum de ato espontâneo de comentar, descrever ou constatar, mas que subentende “*uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica*” (Zeichner 1993: 20). Dito de outra forma, a prática reflexiva é uma ação que postula a construção de conhecimento sustentado e que, por isso, “*terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e a sua fundamentação e verificação*” (Roldão, 2008: 44).

Nesta aceção, entendemos que a prática reflexiva só está ao serviço do DP dos professores quando implica conhecimentos teórico-práticos prévios, a teorização problematizadora de situações práticas e a análise e discussão entre os pares. Dito de outra

forma, julgamos que essa prática reflexiva deve implicar um verdadeiro trabalho de investigação colaborativa que coloca o professor na posição de profissional investigador (Ruiz, 2005; Stendhouse, citado por Roldão, 2008). Neste contexto, e assumindo-se gestor e criador do currículo, a ação do professor pode desenvolver-se numa contradança entre aprender e ensinar, teoria e prática, individual e coletivo, proporcionando um conhecimento que o torna mais autónomo, tendo uma atitude emancipatória e transformativa (Pinho, 2008), assente na busca permanente de conhecimento.

Em suma, conceber o professor segundo este modelo é assumir que este, mais do que um *profissional/prático reflexivo*, é um “*profissional de ensino analítico e investigativo da prática*” (Roldão, 2008: 44), sendo capaz de aprender com ela e com os outros. Como já foi referido anteriormente, é nesta relação com os outros que se enriquecem os processos de intrapessoalidade e interpessoalidade, enquanto possibilidades de aprendizagem transformadora da sua ação. Partilhamos, assim, da opinião de Sá-Chaves (2000, 2002) quando a autora afirma que a dimensão intrapessoal só ganha sentido na relação interpessoal, em que ambas se estimulam mutuamente. Recusamos a ideia de que o DP se centra apenas na aprendizagem de conteúdos e no indivíduo, concebendo-o antes como um processo mais amplo em que o professor é um aprendiz numa teia de relações, cuja aprendizagem e construção de conhecimento resultam de um trabalho com os outros (Dias, 2002), dentro e fora da escola.

A este propósito, alguns autores referem-se metaforicamente à escola enquanto *rede* (Figueiredo, 2001) ou *conjunto de correntes* (Goldratt & Cox, 2002, citados por Silva, 2010), defendendo a valorização das interações e dos diálogos no seu interior bem como com o exterior com vista à promoção do trabalho colaborativo. Esta visão de colaboração ultrapassa a conceção de trabalho de grupo, sendo instigadora da reflexão, da reconstrução de novos saberes, da criatividade e do desenvolvimento individual, coletivo e mesmo institucional (Alarcão, 2001c; Alarcão & Tavares, 2003; Correia, 2001; Illera, 2007; Imbernón, 2007; Lima, 2004; Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2002; Schön, 1992; Silva, 2010, entre outros).

Nos tempos que correm, vários estudos têm vindo a reforçar a necessidade de os professores abandonarem o individualismo em que há muito se encontram, assumindo o trabalho colaborativo como chave de uma nova cultura profissional. Pese embora a importância de respeitar a individualidade de cada um, julgamos necessário combater

individualismos. Dito de outra forma, importa acreditar que a identidade profissional docente é reforçada pelo grupo e por esse espírito de colaboração, enquanto condições essenciais para vencer dificuldades, para lidar com questões complexas e difíceis de enfrentar individualmente (Andrade *et al.*, 2008) e para encorajar os professores a correr riscos e a inovar (Hargreaves, 1998; Ponte & Oliveira, 2001; Schön, 1992).

Neste contexto, tem-se vindo a defender que a ação do professor só poderá ser adequada se resultar da reflexão e da negociação de critérios na e sobre a tomada de decisões, num processo de construção conjunta de sentidos e de conhecimento. É através do debate e do confronto de diferentes olhares, em que as particularidades de cada indivíduo são conjugadas, que os professores enriquecem o seu CP e encontram soluções para alguns problemas com que se deparam no seu quotidiano. Na nossa mira, é este jogo de contrastes que permite uma maior riqueza do conhecimento, através daquilo que Sá-Chaves (2002) denomina de “*efeito multiplicador da diversidade*”, isto é, uma dinâmica que permite alcançar um mapa de conhecimentos e de compreensão superior àquele que se produziria isoladamente. Finalmente, podemos dizer que a colaboração, para além de proporcionar novas possibilidades de aprender, aumenta a autoestima e a confiança dos professores, criando vínculos e relações sociais em que a diversidade é enriquecedora (Hernández, 2007; Imbernón, 2007).

Não obstante todas as vantagens e mais-valias do trabalho colaborativo que enumerámos, é absolutamente necessário ter consciência das dificuldades em trabalhar colaborativamente. Assim, importa lembrar que os trabalhos colaborativos em contextos educativos só “*ganham uma importante dimensão quando consideram explicitamente a reflexão sobre a prática, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor*” (Saraiva, 2001: 119). Para além disso, sabemos que são vários os fatores que influenciam todo o processo de colaboração. Destacamos aqui sobretudo os fatores de ordem ecológica e organizacional (relacionados com as políticas das autoridades educativas, com o sistema de incentivo e os recursos, passando pela dimensão da organização, pela cultura profissional da mesma e pela gestão do tempo/horários) e os fatores relacionados com o próprio contexto do projeto a desenvolver (tipo de tarefas, regras de constituição de equipa, autonomia, agenda e interesses individuais e coletivas, tipos de apoio). Segundo alguns autores, a competitividade que caracteriza a nossa sociedade, a falta de tradição colegial, a incompatibilidade/indisponibilidade horária dos professores, acrescida pela falta de

familiaridade entre os mesmos e pela própria organização da escola, funcionam claramente como entraves a uma colaboração efetiva (Hargreaves, 1998; Imbernón, 2007; Nóvoa, 2002). Segundo este último autor, os professores parecem ter dificuldade em saber relacionar-se pelo que é premente reorganizar e reconfigurar a ação docente, desenvolvendo nestes profissionais uma “*competência coletiva*” que oriente o seu trabalho segundo uma lógica de projeto (Nóvoa, 2002: 23-26).

Em jeito de síntese deste ponto do nosso trabalho, julgamos que o DP dos professores só poderá ocorrer na conjugação de diferentes saberes, na sua partilha e discussão com os pares, tendo em conta contextos de trabalho específicos. Para que isso seja praticável, importa mobilizar recursos e criar espaços que sustentem essa partilha de conhecimentos, de experiências, de sonhos e pesadelos que habitam o *ser professor* nos dias de hoje. Estes espaços parecem, assim, ter de se constituir como espaços onde reinam as intenções de melhoria da ação dos professores, da aprendizagem dos alunos e da educação em geral. Ademais, implicam uma abertura à mudança inovadora e ao desenvolvimento de novas competências profissionais, assentando no autoquestionamento, na reflexão crítica, na análise e investigação da prática e no trabalho colaborativo enquanto condições imprescindíveis para a (re)construção permanente do conhecimento. Tendo por base esta filosofia, e lembrando que o presente trabalho procura compreender como é que o contacto com práticas de sala de aula novas para os professores e o trabalho colaborativo contribuem para a sua aprendizagem profissional, concebemos a formação como espaço privilegiado de “*re-imaginação*” (Sachs, 2009) do eu pessoal e profissional dos professores, podendo guiá-los num verdadeiro projeto de DP (Imbernón, 2007; Kazemi & Hubbard, 2008), como explicitamos no ponto que se segue.

2.2. Formação contínua e desenvolvimento profissional docente

Afirmámos anteriormente que a literatura e os discursos educativos atuais têm enfatizado a relação estreita entre o CP docente, o DP e os tempos e espaços de formação. No seguimento do que temos vindo a dizer, continuaremos a abordar a forma como estes conceitos se relacionam, admitindo que o DP docente não ocorre sem uma (re)construção do CP e que a formação contínua e continuada é um dos meios mais importantes de que os

professores dispõem para essa (re)construção de conhecimento e, conseqüentemente, para o seu DP.

Tendo já explorado o conceito de CP e a sua relação com o DP, partimos agora para uma reflexão sobre a formação docente enquanto fator de mudança e meio de desenvolvimento dos professores. Na ótica de Fernández Cruz (1999), existem três tipos de relações possíveis entre os conceitos de formação e de DP: *formação ou desenvolvimento*, segundo uma lógica de sinonímia; *formação e desenvolvimento* (numa relação de complementaridade) ou *formação para o desenvolvimento* (no sentido de inclusão). No nosso estudo, julgamos posicionar-nos sobretudo nesta última. Tentando afastar-nos de uma “hipervalorização da formação” (Formosinho, 2001: 88), partimos do pressuposto de que a formação, por si só, não garante o DP e não responde à complexidade que o mesmo encerra, contudo, ela parece ser um percurso desejável para que esse desenvolvimento ocorra.

Nesta linha de pensamento, salientamos que é nosso intento investigar um espaço de formação contínua que ocorre no contexto de trabalho de professores para conhecer que possibilidades de desenvolvimento esse espaço de formação permite. Segundo alguns autores, ainda que a formação não seja o único meio de DP docente, ela assume-se como um espaço privilegiado de abertura ao mesmo (Alarcão & Tavares, 2003; Canário, 2008; Day, 2001; Formosinho, 2001; Flores & Veiga-Simão, 2009; Gonçalves, 2011; Korthagen, 2009; Imbernón, 2001, 2007; Leite, 2005; Roldão, 2005a; 2008; Sá-Chaves & Alarcão, 2000; Sachs, 2009; Tardif, 2002; Vieira, 2006, 2009, entre outros).

Neste contexto, vários estudos mostram um claro aumento da produção científica no âmbito da formação contínua em Portugal, nos últimos anos (Roldão *et al.*, 2006; Estrela & Estrela, 2006). Na nossa perspetiva, o crescente interesse pelas questões ligadas à formação de professores prende-se precisamente com alguns aspetos que fomos focando ao longo desta incursão teórica e que Montero (2001) sintetiza de forma bastante objetiva. A autora aponta três fenómenos principais que terão despoletado o interesse por estudar estas questões. Um primeiro, que consideramos basilar, relaciona-se com o aumento da exigência social de formar e desenvolver os professores. Um segundo, prende-se com o esforço constante que se tem denotado em elevar o ensino e, conseqüentemente, a profissão e o estatuto profissional dos professores. Finalmente, a autora refere que é visível a evolução das instituições de formação de professores e dos formadores no sentido de um

maior compromisso com a investigação na área da educação, nomeadamente, na análise das práticas docentes com vista ao DP dos professores e à melhoria do ensino.

Na sequência do que dissemos anteriormente, a década de 1980 foi um período de “*efervescências, social e politicamente favoráveis*” (Montero, 2001: 14) ao *boom* de interesse pelas questões da formação que se refletiu nitidamente em esforços político-legislativos no sentido de definir (e de se exigir) uma formação específica aos professores e de se promover a formação e a profissionalização em serviço, na tentativa de responder à escola de massas.

Assim, no nosso país, na sequência da promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e de outras reformas (nomeadamente a preocupação com autonomia das escolas, desencadeada pelo Despacho n.º 130/ME/96 e reforçada com os Decretos-Lei n.º 115-A/98 e n.º 6/2001, de 18 de janeiro), a formação contínua atravessa um período áureo que resulta na acreditação das ações de formação pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de novembro). Contudo, quer as políticas de formação contínua, quer o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139-A/90) vão sendo alvo de perspetivas divergentes. Embora reconheçamos que as reformas supracitadas contribuíram para solucionar alguns problemas estruturais, elas parecem não ter conseguido responder verdadeiramente à necessidade formativa dos professores, sobretudo no que diz respeito às questões pedagógico-didáticas (Lopes, 2006; Nóvoa, 2002).

Sendo a educação e a formação de professores processos complexos, julgamos que os mesmos não deverão (nem poderão) conceber-se exclusivamente a partir das linhas definidas pela tutela. Desta forma, os programas de formação de professores deverão ser construídos a partir de negociações várias e do diálogo com os professores enquanto principais interessados em se envolverem no seu próprio DP.

Nesta linha de pensamento, são várias as críticas e/ou fragilidades apontadas à formação de professores na literatura da especialidade. Vários autores referem que a frequência de ações de formação, em muitos casos, serviu apenas para acumular créditos e progredir na carreira ao invés de estar ao serviço de um verdadeiro DP do professor, capaz de se repercutir na melhoria do ensino e no reforço da autonomia (Leite, 2005; Leite & Fernandes, 2003; Lopes, 2006; Vieira, 2001, 2006a, entre outros).

Uma outra crítica apontada prende-se com o facto de os professores (ao poderem escolher a formação) terem tendência para seleccionar modalidades de formação que pouco

contribuem para modificar as suas representações quer sobre teorias e práticas de ensino, quer sobre a própria formação. Na ótica de Lopes (2006), muitas vezes, a formação selecionada acaba por reforçar determinadas representações existentes, podendo mesmo constituir entrave à capacidade de inovar e de transformar e, conseqüentemente, ao DP dos professores.

Finalmente, e de acordo com Formosinho (2009), pensamos que a resposta à massificação escolar com a massificação da formação de professores (proposta pelo sistema) pode ter resultado numa inadequada “*academização da formação*” destes profissionais, havendo um desfasamento entre discursos e práticas e uma preocupação excessiva em acumular créditos emergentes da formação. Neste contexto, tem-se vindo a acreditar que a formação tem traduzido, frequentemente, uma cultura de *colecção ou consumismo de cursos* que não contribui necessariamente para a dignificação profissional dos professores e que se arrisca a ser descontínua e descontextualizada, causando, por vezes, mais problemas identitários aos professores do que aqueles que já sentiam por não serem protagonistas de um verdadeiro projeto profissional que guie a sua ação (Campos, 2002; Canário & Correia, 1999; Correia & Caramelo, 1997; Darling-Hammond, 2006; Marmoz, 1993; Nóvoa, 2008, entre outros). Também Tardif (2002) considera que a formação dos professores é muito técnica e que as reformas a esse nível trazem constantemente uma mera sobrecarga de trabalho e não permitem o DP. O autor sugere que a formação comece a desenvolver-se mais sobre necessidades e lógicas profissionais ao invés de se cingir a lógicas de saberes disciplinares.

Por todos os motivos expostos, e segundo a perspectiva de alguns especialistas, a formação de professores em Portugal tem-se revelado insatisfatória no que respeita o DP docente, havendo alguma distância entre o *desejado* e o *alcançado* (Canário, 2008; Leite, 2005). Alguns estudos têm vindo a mostrar a necessidade de uma maior articulação entre a formação inicial e a formação contínua no sentido de se proporcionar aos professores uma aprendizagem ao longo da vida que dê sentido à ação educativa, através de uma formação contextualizada, capaz de aproximar teoria e prática e de renovar o conhecimento de que os professores necessitam para exercerem uma profissão cujas funções se vão alterando, adaptando-se, como já foi dito, às constantes mudanças vividas na sociedade e na escola.

Revemo-nos nas palavras de Imbernón (2007) quando o autor afirma que a formação contínua “*nace con la intención de adecuar a los maestros a los tiempos*

actuales, facilitando un constante perfeccionamiento a su práctica acorde con las necesidades presentes y futuras” (p. 23).

Atenta a estas questões, Roldão (2008) afirma que a formação de professores no nosso país se tem mostrado vazia no que respeita à produção de CP sustentado e que um dos maiores contributos para isso é precisamente a organização dos sub-sistemas de formação. A autora refere como principais fragilidades da formação os seguintes aspetos: i) a incomunicabilidade entre formação inicial e contínua; ii) a ausência de uma efetiva indução profissional (embora legalmente prevista); iii) o predomínio do modelo escolar académico na formação inicial, segmentador das dimensões teórica e prática; iv) a atribuição de responsabilidades diferenciadas entre estas dimensões em que a primeira está nas mãos da instituição formadora enquanto que a responsabilidade da prática é atribuída às escolas de acolhimento; v) a localização da formação contínua no exterior da escola, que reforça, frequentemente, a desresponsabilização desta última face à formação dos seus professores; e, finalmente, vi) a inexistência de dispositivos de regulação e prestação de contas acerca da formação, mormente, face aos resultados e aos contributos para a melhoria das práticas dos professores, da aprendizagem dos alunos e do funcionamento da escola.

Nas palavras de outros autores, as fragilidades apontadas em vários estudos não devem, contudo, resultar num pessimismo ou numa sensação de que nada melhorou. O que parece ter acontecido é que muitas das decisões operadas a nível da formação de professores estiveram sobretudo ao serviço das reformas do Sistema Educativo Português, não dando espaço à avaliação da própria formação (Estrela & Estrela, 2006). Contudo, acredita-se que estas fragilidades têm vindo a servir de ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre a formação e a investigação na área da educação, presente em vários estudos recentes onde se verifica uma maior preocupação com a sustentabilidade do DP dos professores.

Se recorrermos à génese da palavra *formar* (do latim, *formare*), podemos dizer que, especialmente no caso dos professores, formar é mais ontológico que instruir ou educar porque é o próprio ser que está em jogo (Fabre, 1995, citado por Silva, 2000), enquanto pessoa e profissional. Partimos do princípio de que formar-se enquanto professor (e não formar professores) implica uma ação profunda e global que é capaz de transformar

significativamente este profissional, através das relações que estabelece consigo e com os outros.

É neste contexto que se tem vindo a defender que a formação ao longo da vida e contextualizada no local de trabalho do professor pode, à semelhança de uma *bússola*, apontar direções potenciadoras de DP dos professores, através de uma descoberta contínua e da exploração de novos territórios, em que os mesmos são protagonistas e decisores dos caminhos que vão trilhando. Nesta medida, a formação não tem que dar receitas, nem indicar estratégias infalíveis, mas pode abrir portas a várias possibilidades de reconfiguração profissional capazes de conduzir a *bom porto* a ação dos professores.

Em jeito de síntese do que já foi referido, julgamos que o poder transformativo da formação de professores reside na continuidade de formação ao longo da vida, o que contraria o carácter pontual de experiências avulsas de formação que não permitem, a nosso ver, aprendizagens profissionais significativas. De acordo com alguns especialistas, aliado a esta conceção está um conjunto de eixos de atuação que importa considerar: a reflexão prático-teórica sobre a própria prática; a troca de experiências entre pares; a formação aliada a um projeto de trabalho e como estímulo crítico; a passagem da experiência e do DP individual do professor para o desenvolvimento, a mudança e a inovação organizacional/da instituição (Imbernón, 2001, 2007; Loughran, 2009; Nóvoa, 2002).

Debruçando-se sobre esta problemática, Canário (2008) afirma que:

“a formação contínua (formal ou não formal, deliberada ou não deliberada) constitui a mais importante, decisiva estratégia porque nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local (p. 141),

o que vem reforçar a importância de investir na formação, desenvolvendo-a de forma contextualizada.

A este propósito, atentemos nas linhas orientadoras para a formação docente propostas por Roldão (2008) a partir da *Recomendação sobre a qualidade da formação de professores para as políticas dos Estados Membros da União Europeia*. Nela se afirmam como aspetos que importa valorizar e instigar em contextos de formação contínua de professores: i) a assunção da formação com um processo contínuo de desenvolvimento no percurso de um profissional de ensino, ii) as parcerias de formação entre as instituições e as escolas; iii) a valorização da dimensão de formação como um dos elementos da

organização das escolas e dos seus projetos, iv) a centralidade da prática supervisionada, sustentada por uma teorização consistente, em todos os momentos e percursos formativos e, finalmente, v) a prática investigativa como componente essencial da formação e da ação profissional (Roldão, 2008: 46-48).

À luz destes fundamentos, podemos considerar que a formação só será verdadeiramente sustentada (e sustentável) se concebida segundo uma visão ecológica em que a mesma constitui um espaço de ruptura e de reconfiguração constantes da identidade e da ação dos professores. Por outras palavras, importa que a formação constitua um espaço aberto à aprendizagem em contexto, à reflexão, à investigação e ao trabalho colaborativo (Imbernón, 2001, 2007; Veiga-Simão et al., 2009, entre outros). Reiterando Silva (2001):

“terão de ser os colectivos de professores a assumir a ruptura, tomando nas suas mãos a construção de práticas alternativas, (...) valorizando os saberes profissionais que possuem e utilizando a reflexão e a cooperação como vectores estruturantes da acção” (p. 75).

Tendo em conta estas sustentações, importa compreender que *“a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se num esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola”* (Nóvoa, 2002: 60) e da prática educativa. A nosso ver, esta visão pressupõe que sejam os professores a lutar pela sua autonomia profissional, assumindo um papel ativo na construção do currículo e do seu percurso formativo. A este propósito, o referido autor afirma ainda que a formação só será promotora do DP se *“os professores abandonarem uma atitude defensiva e tomarem a palavra na construção do futuro da escola e da sua profissão”* (2002: 48).

É nesta perspectiva que diferentes autores afirmam que, em contextos de formação, importa repensar o trabalho dos professores (reconhecendo a sua complexidade e valorizando o papel social dos mesmos) e realçar a especificidade do CP, segundo um processo contínuo de desenvolvimento centrado nas escolas, capaz de envolver e de responsabilizar vários participantes na formação docente. Nesta lógica, torna-se evidente a importância de parcerias entre as instituições de formação e as escolas, encarando os espaços de formação como espaços de *“desocultação”* de concepções e de sentimentos dos professores (Handal & Lauväs, 1987, citados por Vieira, 2006a; Loughran, 2009). Para o efeito, refere-se a importância de esses espaços assentarem numa dinâmica de análise da *praxis*, em que formadores e formandos, por meio de uma *interacção conversacional*

(Vieira, 2006a), produzem conhecimento, definem e redefinem a formação de forma conjunta, aberta, participada e democrática.

Entendemos aqui que a colaboração pressupõe uma valorização da formação como um dos elementos da organização das escolas e dos seus projetos o que vem reforçar o papel ativo do professor na construção do seu CP e, conseqüentemente, da sua aprendizagem, sabendo que essa construção

“requer professores emocionalmente inteligentes que sejam formados [se formem, diríamos] para pensar, reflectir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento, de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno que esteja sob os seus cuidados. Pressupõe uma inversão na organização de oportunidades de aprendizagem e dos recursos das escolas, bem como na autoestima daqueles que lá trabalham” (Day, 2001: 319).

Concebemos, assim, o professor como sujeito e objeto da sua formação, importando que este profissional se envolva na construção do seu percurso formativo, desde a fase de levantamento de necessidades à planificação, execução e avaliação desse mesmo percurso, *“mediante um processo reflexivo de planificação-acção-avaliação”* (Vieira, 2006a: 17) que se vá adaptando ao contexto em que ocorre. Pensamos que só sendo atores do seu próprio DP é que os professores conseguem produzir conhecimento e identificar-se com os seus discursos e ações (Formosinho, 2001; Nóvoa, 2002; Tardif, 2002).

Face ao exposto, têm-se vindo a realçar a importância do papel da supervisão no percurso de formação e de DP dos professores enquanto mecanismo que integra e promove práticas de investigação e de reflexão crítica. Desta forma, a supervisão é vista segundo uma perspectiva transformadora (Vieira 2006b) em que a prática investigativa e o trabalho colaborativo assumem um papel preponderante desde que inscritos numa auto e hetero-supervisão. Nesta linha, a supervisão não pode ser vista como um mero mecanismo regulador, mas como uma forma de estar na educação que pretende contrariar a rotina, o desgaste e o ceticismo. Isto é, a supervisão é encarada como uma estratégia que está ao serviço da conceção de escola como lugar de aprendizagem e de reflexão, promovendo o gosto pela experimentação e pela descoberta, a criatividade e o diálogo, tornando-se a própria supervisão objeto de formação e de investigação (Alarcão, 2003; Vieira, 2006).

Vários estudos evidenciam a importância de integrar práticas de supervisão que promovam a investigação e a reflexão crítica na formação de professores, que aproximem a investigação, a formação e os contextos de trabalho dos professores, perspectivando novas formas de melhorar a resposta às necessidades dos formadores/supervisores, dos

professores e dos alunos (Alarcão & Tavares, 2003; Darling-Hammond, 2006; Fernandes & Vieira, 2006; Moreira, 2006; Paiva, Barbosa & Fernandes, 2006; Roldão, 2005; Sá-Chaves & Alarcão, 2000; Vieira *et al.*, 2006, entre outros).

A este propósito, num trabalho recente de Korthagen (2009), o autor estabelece uma analogia entre os comandantes/navegadores e formadores/formandos (ou professores em formação) para evidenciar a importância da supervisão na formação para a autonomia. Assim, o autor refere que, à semelhança de um comandante, um formador de professores tem a função de orientar estes profissionais, fomentando nos mesmos a capacidade de descobrir os seus próprios caminhos e de “*reinventar as melhores formas para navegar*” (Korthagen, 2009: 42), por si mesmos, ainda que com apoio e acompanhamento supervisivos. Nesta linha de pensamento, a formação baseada na supervisão, que pode traduzir-se na presença de amigos críticos (Loughran, 2009), será capaz de tornar os professores mais autónomos e inventores das suas práticas, isto é, capazes de *navegar sozinhos*, de descobrir novos caminhos, de aprender com as suas experiências e, finalmente, de encontrar soluções para alguns dos problemas com que se vão deparando.

Apropriando-nos da metáfora de Fanselow (citado por Fernandes & Vieira, 2006), vemos a supervisão como um jogo de *subversão de regras* no qual os jogadores (professores, alunos, formadores, supervisores) recriam as regras colaborativamente, deixando para trás aquelas que já não servem as necessidades atuais. Contudo, assumimos que este é um jogo complexo e difícil de gerir na medida em que se pauta por diferentes formas de pensar e de estar profissionais (Fernandes & Vieira, 2006). Tendo em conta que o contacto entre investigadores, formadores e professores “*é frequentemente marcado pela sua pertença a mundos diferentes, com prioridades, linguagens e práticas muitas vezes opostas, dando lugar a críticas e resistências de ambas as partes*” (Vieira, 2001: 183), encaramos a supervisão como uma forma de ajudar a contrariar a cultura de trabalho individualista e fazer perceber que todos têm objetivos comuns que, só num trabalho de investigação colaborativa, poderão alcançar. Nesta medida, pensamos que importa desenvolver estudos e projetos que potenciem as relações entre diferentes profissionais, mostrando-lhes que “*não existe separação entre investigar, formar e ensinar quando o que une académicos (universidades) e professores (escolas) são os alunos e a qualidade da educação que lhes é proporcionada*” (Moreira, 2006: 110) e que, a nosso ver, é do interesse e da responsabilidade de todos.

Face ao exposto, julgamos que importa ajustar as agendas das escolas e de outras instituições, de forma a criar parcerias capazes de formar os professores com base no trabalho colaborativo, na reflexão sobre as práticas e na investigação-ação, onde a supervisão de cada um e do outro ocupe um lugar de destaque enquanto alavanca de construção de CP de todos os envolvidos (Moreira & Barros, 2010; Moreira *et al*, 2006).

Desta forma, tal como o professor é facilitador da aprendizagem dos seus alunos, o supervisor é encarado como facilitador da aprendizagem que conduz ao DP do professor. Neste contexto, o supervisor

“não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003: 43),

num processo em que o mais importante é o desenvolvimento de uma atitude permanente de indagação, assente na reflexão conjunta e no levantamento constante de questões (Paiva, Barbosa & Fernandes, 2006).

Acredita-se, desta forma, que este cenário supervisão ao serviço da formação – desde que alicerçado na indissociabilidade da teoria e da prática e numa profissionalidade docente reforçada por um saber específico de carácter prático, estratégico e clínico (Perrenoud, 1994; Darling-Hammond, 2006) – pode permitir que o professor e todos os outros envolvidos desenvolvam aprendizagens significativas. Para além disso, trata-se de um processo formativo cuja intenção é que o professor se desenvolva através da colaboração, partindo do princípio de que *“teacher collaboration is presumed to be a powerful learning environment for teachers professional development”* (Meirink *et al.*, 2007: 145).

Nesta linha, e como já referimos anteriormente, importa assumir que não existe um modelo de formação *pronto-a-vestir* (metáfora utilizada por Formosinho, 1987, a propósito da inadequação de um currículo uniforme face à massificação da escola) que serve a todos da mesma forma. Pelo contrário, alguns estudos realçam a importância de conceber a formação de professores segundo uma conceção de supervisão *não standard* (Sá-Chaves, 2002), capaz de respeitar a individualidade de cada profissional, não esquecendo que as teorias práticas dos sujeitos são marcadas pela moral, pelas convicções e pelas histórias de vida de cada um (Vieira, 2006b). Neste âmbito, e recuperando algumas ideias atrás desenvolvidas, parece-nos que a formação docente deve preocupar-se igualmente em

melhorar a relação que o professor estabelece consigo próprio, com os pares e com os seus alunos (Imbernón, 2007; Nóvoa, 2002).

A este propósito, refere este último autor que os programas de formação de professores têm de desenvolver três “*famílias de competências*”: uma primeira, que consiste num saber *relacionar e relacionar-se*; uma segunda, que tem a ver com um *saber organizar e organizar-se*; e, finalmente, uma terceira, relacionada com um *saber analisar e analisar-se* (Nóvoa, 2002). Neste sentido, pensamos que, se os professores forem capazes de desenvolver estas competências, estarão mais abertos a novas aprendizagens, experiências e relações com outros profissionais, procurando ser protagonistas de novos projetos, investigando e refletindo sobre as suas práticas. Vários especialistas realçam a importância de desenvolver esta atitude mais crítica, reflexiva e investigativa como fator de DP (Alarcão, & Tavares, 2003; Canário, 2008; Cochran-Smith & Lytle; 1999; Connelly & Clandinin, 1990; Day & Sachs, 2004; Guerra, 2001, Imbernón, 2007; Loughran, 2009; Moreira, 2006; Moreira *et al.*, 2006; Paiva, Barbosa & Fernandes, 2006; Roldão, 2008; Sachs, 2009; Vieira, 2001, 2006).

Como já dissemos, vários estudos têm apontado para a importância da análise e da investigação das práticas em contextos de formação na promoção da relação dos professores com outros profissionais, podendo evitar os tão frequentes “*diálogos surdos*” (Vieira, 2001) entre diferentes profissionais. Julgamos ainda ser, através destas relações, que os professores passarão a ver-se como verdadeiros colaboradores e co-investigadores, deixando de se sentir cobaias ou objetos de pesquisa (Tardif, 2002), podendo analisar de forma crítica e reflexiva a sua ação, revisitá-la, repensá-la e reformulá-la. Na linha de pensamento destes autores, importa que os docentes se apropriem da pesquisa como aprendizagem para poderem (re)construir os seus saberes, as suas perspetivas, necessidades e interesses (individuais e coletivos). Nas palavras de Tardif (2002), é premente a criação de

“novos dispositivos de formação profissional que proporcionem um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários” (p. 286).

Entendemos, deste modo, que as parcerias entre escolas e instituições de formação não podem ser vistas apenas como uma mais-valia relativamente à formação inicial de professores em que o papel dos formadores é *sobrevalorizado*. Nesta linha, reconhece-se

que estas parcerias encerram um potencial mais amplo, sendo igualmente importantes na formação ao longo da carreira dos professores, desde que centradas no trabalho destes profissionais, nas suas representações e necessidades, proporcionando o desenvolvimento de todos os que interagem nestas parcerias bem como daqueles sobre os quais recai a sua ação posteriormente (nomeadamente, os alunos).

Debruçando-se sobre estas questões, refere Snoek (2008, baseado no trabalho de Teitel, 2004) que o conceito de escola de DP apresenta vários desafios aos quais se pode responder através da constituição de

“redes entre escolas e instituições de formação em que a inovação curricular, a melhoria da escola, o desenvolvimento profissional de professores em formação inicial e em serviço e a criação de conhecimento através da investigação baseada na prática e da investigação-acção dentro da escola se encontram interconectadas e geram sinergias” (p. 70).

Alguns autores destacam especialmente as potencialidades da investigação-ação (ou de esquemas que envolvam procedimentos do tipo investigação-ação), acreditando que a mesma – o trabalho colaborativo e a reflexão crítica que ela compreende – é uma passagem obrigatória para que os professores participem na construção do currículo e da sua formação enquanto projetos pessoais e profissionais em continuidade (Hernández, 2007; Imbernón, 2001, 2007; Moreira et al., 2006; Silva, 2000). É sobretudo desta maneira que se torna possível que o professor se *re-imagine* enquanto profissional, tendo um poder e uma participação ativa na identificação das necessidades e das prioridades da sua própria aprendizagem, formação e DP. Como afirma Sachs (2009), essa dimensão de “*re-imaginação*”, ao colocar os professores numa posição de investigadores e numa situação de partilha de conhecimento, permite que estes profissionais compreendam verdadeiramente a natureza da sua ação, promovendo a transformação da mesma num sentido de melhoria contínua, assente na vontade de mudar e na predisposição para correr riscos.

De acordo com o que temos vindo a afirmar acerca do trabalho colaborativo, pensamos aqui a formação contínua como “*um empowerment e um facilitador de desenvolvimento de competências relacionais nos professores para que estes quebrem os seus isolamentos e abram portas a interações*” (Leite, 2005: 379) com outros profissionais, podendo mesmo integrar-se em comunidades onde a colaboração se torna fundamental no processo de aprendizagem profissional.

Não sendo nosso intento percorrer pormenorizadamente as teorias em torno do conceito *comunidade*, julgamos pertinente esclarecer que os especialistas apontam para diferentes tipologias do mesmo (Bressler, 2000, citado por Lin, Lin, & Huang, 2008; Imbernón, 2007), levando, por vezes, a uma certa imprecisão do termo. Assim, encontramos nos trabalhos da especialidade asserções como: *comunidade (de) prática* (Amin & Roberts, 2008; Chalmers & Keown, 2006; Illera, 2007; Wenger, 1998, 2008) *comunidade investigativa* (Chioca & Martins, 2004), *comunidade (de aprendizagem) profissional* (Aubusson *et al.*, 2007; Lin, Lin & Huang, 2008; Imbernón, 2007; Westheimer, 1998); *comunidade de aprendizagem* (Afonso, 2001; Snoek, 2008), entre outras terminologias que misturam alguns destes conceitos.

Independentemente do nome que lhe damos, consideramos o conceito de *comunidade* importante nesta nossa trilha investigativa pelo facto de a mesma se debruçar sobre projetos de formação de professores que envolvem trabalho de colaboração entre pares com vista ao DP. Desta forma, e socorrendo-nos da noção utilizada no mundo empresarial, consideramos que a comunidade pode estimular a aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais, incitando a repensar e a recriar estratégias com vista à solução de problemas, através da partilha e da reflexão conjunta (Lima, 2004).

Neste sentido, tendo em conta esses projetos de formação, o nosso entendimento de comunidade assume características partilhadas por vários autores supramencionados. Assim, consideramos que, no contexto específico do nosso trabalho, o conceito de comunidade se aproxima da conceção de *comunidade de prática* de Wenger (1998), na medida em que os valores que os membros de uma comunidade encontram nas suas interações não são simplesmente instrumentais, mas, pelo contrário, fazem parte da identidade do grupo, contribuindo, simultaneamente, para a realização pessoal de cada um. Nesta lógica, a comunidade, radicada num conjunto de motivações e saberes comuns, resulta da necessidade de partilhar e de caminhar no sentido da otimização da prática, fomentando o trabalho colaborativo, a aprendizagem e a mudança, assentes em práticas organizadas. A este propósito, afirmam alguns especialistas que “*these communities are important in facilitating the construction of new knowledge and understanding, and in examining personal and collective values, attitudes and beliefs*” (Chalmers & Keown, 2006: 149).

O nosso trabalho identifica-se igualmente com o conceito de *comunidade profissional* uma vez que o mesmo põe em destaque que os membros de uma comunidade estão unidos pelas mesmas normas e valores, sendo importante refletir criticamente e promover o diálogo profissional com outras comunidades (Westheimer, 1998), numa preocupação em promover o crescimento mútuo dos elementos que as integram (Aubusson *et al.*, 2007). Por esse motivo, e na sequência do que dissemos anteriormente acerca da profissão de professor (como aprendente), destacamos a importância que as aprendizagens assumem nas comunidades. Em vários estudos centrados nas *comunidades de aprendizagem profissional*, é enfatizado o interesse em formar grupos de profissionais que interagem num processo de construção de conhecimento individual e coletivo, ganhando novas tonalidades (Chagas, 2002; Lima, 2004). Desta forma, e nesse processo, o discurso argumentativo, a reflexão e o debate assumem papéis centrais na construção de conhecimento, conhecimento esse que se coloca, a maior parte das vezes, ao serviço da melhoria das práticas de ensino (Aubusson *et al.*, 2007).

Comungamos ainda do pensamento de Afonso (2001), acreditando que é possível, através da constituição de comunidades de professores, promover áreas fundamentais da ação educativa – *saber-ser*, *saber-fazer* e *saber-conviver*. Esta ideia vai ao encontro do que temos vindo a afirmar acerca da necessidade de valorizar e melhorar a ação dos professores, tendo como fim último a transformação das instituições académicas e escolares em verdadeiras organizações que aprendem. Para nós, esta ideia está associada à figura do professor como profissional que reflete e que investiga a sua *praxis* com vista à sua autonomia bem como à autonomia dos seus alunos. A este propósito, alguns autores defendem que é necessário formar *comunidades investigativas* para incitar à criação de “*espaços onde o aluno desenvolve um pensar autónomo, e o professor, junto a ele, assume o papel investigativo*” (Chioca & Martins, 2004: 89).

À luz destas ideias, julgamos que, independentemente do nome que lhe é dado, uma comunidade constituída por professores (entre outros profissionais) e que tem em vista o DP dos que a integram, deverá caracterizar-se por: i) um grupo unido por um projeto coletivo; ii) uma diversidade de papéis, funções e estatutos, mas sem hierarquia, havendo distribuição do poder pelos diferentes membros; iii) normas, valores e interesses comuns (uma identidade própria); iv) objetivos gerais comuns ajustados aos objetivos individuais (agenda da comunidade e agendas pessoais); v) uma ênfase no processo; vi) uma transição

entre duas ou mais comunidades (escolas, outras instituições, grupos ou outros tipos de comunidades).

Neste trabalho, preferimos utilizar o termo *comunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional* (CADP) porque mais próximo do contexto em que desenvolvemos o nosso estudo empírico (ver capítulo três). Partimos do pressuposto de que o que fundamenta uma CADP de professores em formação contínua é sobretudo: i) o carácter social da aprendizagem e o envolvimento em tarefas conjuntas; ii) a construção de um discurso partilhado; iii) a estreita articulação entre teoria, prática e contexto; iv) a reflexão (crítica) e a aprendizagem contínua de todos os envolvidos; v) o combate ao conformismo e estímulo à mudança e inovação e, finalmente, vi) o incentivo à circulação da informação e à produção do conhecimento.

Por tudo o que foi dito, esta nossa conceção de CADP enquadra-se na aceção proposta por Silva (2010) em que as comunidades são vistas como

“microsistemas que mantêm relação directa com as salas de aula e os laboratórios de investigação, colocando-se, portanto, não apenas como espaços de convergência, diálogo e produção de conhecimento contextualizado com vista ao desenvolvimento dos alunos, mas também como espaços e tempos de desenvolvimento profissional de professores e investigadores” (p. 48)

em que ambos aprendem e produzem conhecimento. Defendemos que essas comunidades só serão realmente transformadoras da realidade escolar pela sua interação com o exterior e pelas repercussões que podem ter ao nível das próprias políticas educativas e de formação de professores. Revemo-nos, assim, nas palavras de Oliveira (2008), quando refere que *“o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, pela diferenciação e alastramento de suas raízes em busca de novas e mais variadas interfaces”* (p. 32-33).

No seguimento do que temos vindo a afirmar a respeito da formação, não basta o professor refletir, analisar práticas, partilhar experiências ou *academizar-se* através de formações avulsas. Importa que estes profissionais sejam atores do e no seu percurso de formação e de DP, assumindo que a sua personalidade e a sua profissionalidade estão em permanente mutação. Nesta linha de pensamento, afirma Imbernón (2007) que importa que os professores compreendam que o seu DP se move numa dialética de aprender e desaprender, o que implica que estes profissionais estejam dispostos a aprender incessantemente e a ver as dificuldades como desafios.

Na nossa perspetiva, e como foi referido anteriormente, vários estudos apontam para a importância de ter em conta as representações dos professores, dando voz a estes

profissionais quando falam de si e da profissão, do currículo, da escola e do ensino em geral. Relembramos que, sendo as representações “*redes de significações, de intencionalidades, de concepções, crenças, valores e perspectivas que movem a pessoa ao longo do seu percurso pessoal e profissional*” (Sanches & Jacinto, 2004: 133), elas devem ser valorizadas e reconhecidas como fundamentais na construção e na implementação dos programas de formação dos professores (Andrade & Canha, 2006; Gonçalves, 2011; Pinho, 2008), precisamente porque legitimam e conduzem as suas práticas, orientando igualmente os seus percursos formativos.

Importa ainda que os trabalhos na área da educação e da formação de professores façam emergir as representações dos professores, que as analisem e que compreendam como as mesmas se vão (re)construindo. Cientes de que as representações poderão potenciar ou, pelo contrário, limitar as práticas inovadoras dos professores (Tann, 1993, citado por Pinho, 2008), julgamos que, num primeiro momento, importa diagnosticar os fatores (sociais, económicos, ideológicos, emocionais, educativos...) que interferem no processo de construção dessas representações (Pinto & Araújo e Sá, 2004; Pinto, 2005) para, posteriormente, se desenvolverem mecanismos de (re)construção das mesmas. É neste processo de reconstrução de representações e de práticas que a reflexão ocupa um lugar de destaque na medida em que estimula e ativa o pensamento crítico dos professores, podendo contribuir para o seu DP. Assim, consideramos que a formação com vista ao DP terá de assentar na promoção da reflexão uma vez que é a partir da mesma que os saberes profissionais são retomados criticamente, repensados e reformulados, procurando o auto e hetero-conhecimento, o auto e hetero-desenvolvimento e a emancipação profissional dos professores (Vieira, 2006a). A este propósito, refere Sá-Chaves (2000) que “*é na continuidade do processo reflexivo (...) que reside o fulcro da própria formação*” (p. 14). Nesta medida, a reflexão é percebida como um exercício capaz de transformar repertórios que o professor vai construindo, isto é, como um “*processo de transformação de representações e de práticas e de consciencialização ontológica das mesmas*” (Martins, 2008: 188; ver também Fernandes & Vieira, 2006, Gonçalves, 2011).

Segundo Korthagen (2009), importa investigar o discurso dos professores, acreditando que o mesmo espelha a reflexão que estes profissionais fazem sobre si e sobre as práticas e que essa reflexão, quando partilhada e discutida entre pares, potencia a aprendizagem e o desenvolvimento individual e coletivo.

Para o autor supracitado, é fundamental que a reflexão seja contínua, evolutiva e faseada. No modelo que nos apresenta, Korthagen refere que, à semelhança de uma cebola, a reflexão possui várias camadas, vários níveis, que importa considerar no DP dos professores. Um primeiro, centrado na reflexão sobre o meio/ambiente (mormente, sobre a turma, os alunos); um segundo nível de reflexão assente no comportamento pedagógico; um terceiro em que o professor reflete sobre as suas competências, sobre as suas próprias crenças e teorias (a reflexão começa a ser mais profunda); um quarto nível, em que a reflexão recai sobre a sua identidade e; finalmente, um nível profundo de reflexão em que o professor é capaz de repensar o seu lugar no mundo e a sua missão enquanto educador. De acordo com o autor supracitado, este último nível é considerado como *reflexão nuclear* para um bom ensino. Usando as palavras do autor,

“se os níveis da identidade e da missão estão incluídos na reflexão, falamos de reflexão nuclear porque se encontram mais próximos do núcleo da pessoa e também porque este tipo de reflexão põe as pessoas em contacto com as suas qualidades nucleares” (Korthagen, 2009: 54).

Na nossa perspetiva, é este tipo de reflexão que possui um poder transformativo na medida em que ultrapassa as *zonas de conforto*, fazendo com que o professor assuma um verdadeiro comprometimento profissional perante a escola e a sociedade que venha a traduzir-se numa mudança e numa melhoria efetiva das práticas educativas. Neste contexto, alguns especialistas veem a formação como motor para a reconfiguração de formas de ser e de estar na profissão, permitindo que os “*dizeres*” se espelhem cada vez mais nos “*fazer*es”, aproximando conceções e práticas (Billiez & Millet, 2001; Calvet, 2000; Matthey & Moore, 1997). De contrário, pensamos que os percursos formativos se arriscam a ser desvalorizados no que diz respeito ao DP docente, na medida em que “*a inconsistência entre o que se prega e o que se faz reduz significativamente a credibilidade e o impacto da formação*” (Vieira, 2006a: 20).

Parece-nos, assim, fundamental gerir adequadamente recursos, tempos, espaços, pressupostos e finalidades da formação para que ela constitua, de facto, uma alavanca de autonomia e de DP, sendo este da responsabilidade e do interesse de todo o sistema educativo, desde o topo à base. Neste contexto, vários autores afirmam que, embora os professores possam evoluir a partir de algumas decisões do topo, o DP docente é mais profundo se se tomar como ponto de partida não os interesses do topo, mas sobretudo os interesses e as necessidades dos alunos e dos professores (Estrela & Estrela, 2006; Roldão

et al., 2006). Neste sentido, afirma-se que, mais do que formar os professores (meros destinatários da formação), importa “*formar em*” e “*formar com*” (Roldão 1998). Isto significa, no nosso entendimento, que estes profissionais – porque munidos de um *empowerment* específico – aprendem a gerir o seu CP, assumindo iniciativas, mobilizando recursos e saberes, munindo-se de competências significativas e operacionalizáveis ao longo da sua carreira, desde que enquadrados numa formação contextualizada que concorra para um DP continuado, permitindo a transformação de si, do seu pensamento e das suas práticas.

Síntese

Com este capítulo, procurámos fazer uma síntese do pensamento de vários autores de referência relativamente ao DP docente. Assim, desenvolvemos ideias que nos parecem fundamentais para uma melhor compreensão do conceito de CP e da sua relação com o DP dos professores. Com esta breve incursão teórica, apercebemo-nos de que falar de DP docente é falar da especificidade do conhecimento e do trabalho do professor, sabendo que este profissional que se encontra em (re)construção permanente e que é detentor de um conhecimento específico. Assim, o DP refere-se a um processo que implica uma constante reformulação de pensamentos, de conhecimentos e de aprendizagens que resulte numa acção educativa transformadora.

Neste contexto, não pudemos deixar de apresentar a complexidade que o CP encerra na medida em que vários fatores intervêm na sua (re)construção (desde as representações dos sujeitos, às suas histórias de vida, passando pelos vários contextos em que os mesmos se movem e atuam). Para além disso, procurámos mostrar que, face às mudanças que caracterizam a sociedade pós-moderna, o professor precisa de se assumir como um profissional inacabado cujo repertório é sempre temporário, estando, por isso, em permanente construção. A este propósito, afirma Pinho (2008) que, enquanto conhecimento específico dos professores, “*o conhecimento didáctico é provisório e sensível a renegociações e renovações, a reestruturações que ocorrem num processo continuado e permanente*” (p. 117). Desta forma, pensamos que o CP docente só poderá concorrer para o DP quando o professor se assume como um eterno aprendiz que busca

incessantemente novas experiências e novos saberes no sentido de acompanhar mudanças, de se aperfeiçoar como profissional, de rever, de reformular e de recriar, num entusiasmo de aprendizagem permanente.

Sendo um processo contínuo e inacabado que se inscreve na prática docente, o DP não acontece de forma linear, mas, pelo contrário, consubstancia-se em avanços e retrocessos. Nesta lógica, vimos que vários estudos apontam para o facto de o DP não ocorrer de forma espontânea, implicando que o professor tenha um papel ativo na construção do seu conhecimento e da sua aprendizagem, investindo no seu próprio desenvolvimento ao longo da carreira. Vimos ainda que o DP é um processo que ocorre a nível individual, mas igualmente a nível das interações que o sujeito estabelece com os outros, situando-se num determinado contexto temporal e espacial.

A partir destes pressupostos, destacámos a formação como uma das principais formas de criar e de sustentar ambientes favoráveis à (re)construção de conhecimento e ao DP docente. Entendemos que – desde que contextualizada e assente na reflexão sobre as práticas e na investigação colaborativa – a formação permite acompanhar os professores no seu desenvolvimento, ajudando-os a encontrar uma forma de estar na profissão que os conduza a um aperfeiçoamento constante de si, enquanto profissionais, das suas práticas e das práticas educativas em geral.

Nesta linha, e uma vez que o nosso interesse é aceder a uma maior compreensão sobre processos de (re)construção de CP de professores, destacámos sobretudo estudos que mostram que o desenvolvimento destes profissionais pode ser sustentado por percursos formativos (formais ou informais) que dão lugar à supervisão e à colaboração e que são propícios à partilha, ao debate e à reflexão sobre si, sobre os outros, sobre os seus conhecimentos e as suas ações (Sá-Chaves & Alarcão, 2000). Neste processo, destaca-se ainda a importância da investigação e da análise conjunta da *praxis* que se poderão traduzir numa ação melhorada dos professores porque cada vez mais autónoma e transformadora.

Conscientes de que o DP não pode ser dissociado das vontades e das necessidades dos professores, referimos ainda que, para intervir adequadamente em contextos formativos, é necessário conhecer e analisar previamente o pensamento e as representações destes profissionais relativamente a si mesmos e à profissão, ao currículo, à escola e à educação. De contrário, reconhecemos que a formação poderá mesmo vir a ser prejudicial ou traiçoeira (Borko, Liston, & Whitcomb, 2006). Nesta linha de pensamento, e recusando

a existência de fórmulas perfeitas, referimos que percursos formativos contextualizados, mas que se assumam como espaços abertos ao *Outro* através do trabalho com os pares, com outros profissionais e com outras instituições com as quais a escola pode estabelecer parcerias poderão potenciar o DP docente.

Finalmente, e enquadrando-se o nosso trabalho numa perspetiva interventiva da DL em que se procuram desenvolver projetos capazes de melhorar as práticas educativas em geral, no capítulo que se segue, procuramos construir conhecimento sobre o lugar das práticas curriculares que valorizam a diversidade linguística desde os primeiros anos de escolaridade no DP dos professores do 1º CEB. Para além disso, procuramos evidenciar a importância de trabalhar com os professores em contextos de formação que os incitem a comprometer-se com uma educação para os valores ao serviço da construção de uma sociedade melhor e mais justa. Como veremos, seguidamente, vários autores afirmam que importa que a formação de professores nesta área assente num comprometimento político e social destes profissionais (Gonçalves, 2011) ao nível do sujeito e das suas práticas; ao nível da sua relação com os pares e com outros profissionais (dentro da escola e com outras instituições e outros parceiros) e ao nível das políticas educativas em geral.

CAPÍTULO 2
DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: TEMPOS E ESPAÇOS DE RENOVAÇÃO
CURRICULAR

Introdução

Neste capítulo procuramos refletir acerca da concepção da educação, e em particular da educação em línguas, que tem sido defendida nos últimos anos. Isto é, referimo-nos a uma educação que visa sobretudo responder às necessidades de uma sociedade caracterizada pela crescente mobilidade dos sujeitos, pelo desenvolvimento das novas tecnologias e conseqüente “*explosão de comunicação*” e globalização (Della Chiesa, 2012). Tais características evidenciam a inevitabilidade do contacto entre diferentes línguas, povos e culturas e, conseqüentemente, a necessidade de os sujeitos se adaptarem à nova realidade e saberem conviver com o *Outro*, respeitando a diversidade de formas de ser, de estar e de comunicar. Nesta linha, se no primeiro capítulo falamos em professores em tempos de mudança, agora, podemos falar de uma educação em línguas, também ela, em tempos de mudança.

Tendo em conta a literatura da especialidade, partimos do pressuposto de que a educação em línguas centrada num ideal de plurilinguismo (enquanto valor e competência) possui um lugar privilegiado na preparação dos sujeitos para habitarem o mundo que os rodeia. Neste sentido, vários autores e organismos têm vindo a afirmar que a educação em línguas deve comprometer-se social e politicamente com os valores humanos, de paz, de cidadania democrática e de respeito pelo *Outro* (Andrade & Martins, 2009; Andrade, Martins & Leite, 2002; Candelier, 2000 e 2003; Conselho da Europa, 2001a; Gomes, 2006; Gonçalves, 2011; Morin, 2002; ONU, 1948 e 2010; Sá, 2007, 2012; Unesco 2009). Por outras palavras, tem-se vindo a defender o valor formativo das línguas, considerando-se a educação plurilingue como fonte de promoção do diálogo com o *Outro* e, conseqüentemente, de intercompreensão entre os povos. Reconhece-se, assim, que contactando, conhecendo e aprendendo várias línguas o sujeito desenvolve competências e atitudes positivas face ao *Outro*.

Neste contexto, a educação em línguas deixa o domínio meramente funcional e estruturalista – centrado na aprendizagem *perfeita* de uma língua estrangeira (LE) – para se abrir à diversidade. Como veremos ao longo do presente capítulo, não obstante os esforços realizados no sentido de definir medidas políticas e educativas que cristalizem e impulsionem novas abordagens didáticas na área das línguas, reconhece-se que existe

ainda um longo caminho a percorrer, sendo necessário começar por sensibilizar e formar os professores para as questões da educação para a diversidade.

Tendo em conta estes pressupostos, organizámos esta nossa reflexão em três partes essenciais. Num primeiro momento, procuramos explicitar algumas das finalidades da educação em línguas, evidenciando o que se tem afirmado no sentido de defender que a mesma pode ajudar a responder adequadamente às necessidades de uma sociedade diversa em que existe uma grande mobilidade de indivíduos e a necessidade de comunicarem entre si, mas à qual se colocam, cada vez mais, dificuldades no que respeita a compreensão entre os sujeitos. Neste contexto, defende-se que a educação em línguas pode contribuir para o respeito e a valorização da diversidade ao mesmo tempo que reforça a existência de uma unidade entre locutores e/ou sujeitos diferentes, mas que pertencem a um mesmo mundo, apelando à união dos mesmos pela luta do bem comum.

Num segundo momento, procuramos revisitare as principais políticas linguísticas educativas. Tendencialmente, centramo-nos no contexto europeu e na ideia de construção de uma cidadania europeia, não querendo contudo ser sócio/etnocentristas. Pelo contrário, julgamos que *“as culturas devem aprender umas com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura docente, deve tornar-se também uma cultura aprendiz”* (Morin, 2002: 109). Consideramos, assim, que alunos, professores, escola, investigadores, formadores de professores e responsáveis pela educação deverão caminhar de mãos dadas, num trabalho conjunto concertado para fazer desta cidadania europeia uma cidadania planetária. Neste contexto, entendemos que:

“a educação para a cidadania implica agir integradamente sobre a dimensão cognitiva, nomeadamente ao nível dos conhecimentos de natureza diversa, sobre a dimensão afectiva ao nível dos valores e das emoções e, também, sobre a dimensão atitudinal e comportamental e ao nível da vontade e das motivações do próprio indivíduo para o exercício de uma cidadania activa e responsável” (Tomaz, 2007: 107).

Por isso mesmo, considera-se fundamental que as escolas garantam que os seus alunos possam realizar aprendizagens que lhes permitam ter atitudes de respeito pelo *Outro*, num exercício mais consciente, responsável e solidário da cidadania, pela implicação na construção de um mundo melhor.

Finalmente, num terceiro ponto do capítulo, refletimos sobre algumas das possibilidades de educar para o plurilinguismo desde os primeiros anos de escolaridade, através das abordagens plurais. No contexto do nosso trabalho, centramo-nos sobretudo na abordagem da SDL, partindo do pressuposto de que, nestes níveis de ensino, importa

sobretudo sensibilizar os aprendentes para essa mesma diversidade, preparando-os para a respeitar e a preservar e motivando-os para futuras aprendizagens linguístico-comunicativas. À luz destas ideias, depois de esclarecermos a origem e as finalidades da SDL, explicitamos formas de integrar esta abordagem plural nos currículos do 1.º CEB. Finalmente, este ponto do nosso trabalho termina com algumas considerações acerca da necessidade de intervir junto dos professores, através de programas de formação capazes de os sensibilizar e preparar para o desenvolvimento de abordagens educativas mais plurais. Só desta forma se julga ser possível concretizar efetivamente os ideais de uma educação em línguas capaz de desenvolver nos sujeitos a consciência do *porquê* e do *como* se aprendem as línguas e capaz de promover uma educação linguística mais global e inclusiva nos currículos escolares desde os primeiros anos de escolaridade (Conselho da Europa, 2005).

1. Entre unidade e diversidade: o papel das línguas na sociedade contemporânea

Retomando a problemática da pós-modernidade e da mudança com que iniciámos o capítulo precedente, parece-nos evidente que a escola não se pode colocar à margem da era planetária ou do “*estádio da mundialização*” (Morin, 2002) em que nos encontramos, resultante da crescente mobilidade dos indivíduos e do desenvolvimento das novas tecnologias que alimentam a globalização e que esbatem as fronteiras existentes (Morin, Motta & Ciurana, 2004). Neste sentido, torna-se inevitável o contacto entre diferentes povos com diferentes línguas, culturas e religiões, sendo que “*cada parte do mundo faz parte do mundo, e o mundo, enquanto todo, está, cada vez mais, presente em cada uma das suas partes*” (Morin, 2002: 71).

O fenómeno da globalização, como vimos, traz consigo um conjunto de novas exigências ao nível político e legislativo (Santos, 1995), isto é, ao nível da própria organização da sociedade que se assume diversa e plural. Assim, pensamos que gerir a globalização e alguns problemas da sociedade pós-moderna passa, antes de mais, pelo respeito dessa mesma diversidade e pluralidade. Como expressa o Relatório do desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas de 2004 “*para que o mundo atinja os objectivos de desenvolvimento do milénio e acabe por erradicar a pobreza, tem*

de enfrentar primeiro, com êxito, o desafio da construção de sociedades culturalmente diversificadas e inclusivas” (PNUD, 2004: V).

No presente trabalho partimos do pressuposto de que a educação ocupa um lugar preponderante na construção de uma sociedade mais democrática e defensora dos direitos humanos. Como vários estudos têm referido, importa que a instituição escola se sinta comprometida com valores éticos como a integridade, a imparcialidade, a coragem moral, o respeito, a humildade, a tolerância, a confiança, a responsabilidade, a justiça social, a sinceridade, a solidariedade e a equidade (Kaur, 2012; Santomé, 2006).

Nesta linha de pensamento, gerir a globalização no espaço educativo é igualmente promover a compreensão entre os indivíduos, reconhecendo, valorizando e respeitando a diferença, incluindo-a no currículo. Esta é, aliás, uma preocupação comum a vários autores que afirmam que uma maior e mais frequente comunicação entre os sujeitos não tem significado uma maior compreensão (Ataíde, 2001; Bauman, 2001; Boaventura, 2001; Morin, 2002). Dito de outra forma, compreender (no sentido de discernir em conjunto, pressupondo empatia, entreajuda, identificação, abertura, sinceridade e generosidade) tem sido um dos pontos fracos da sociedade atual. Se, por um lado, a abertura à diferença e o contacto com o *Outro* podem permitir uma maior aproximação dos sujeitos; por outro, podem aumentam a competitividade e o confronto. Usando as palavras de Morin (2002):

“a comunicação triunfa (...) e, no entanto, a incompreensão continua geral. Na verdade, existem grandes e múltiplos progressos da compreensão, mas os progressos da incompreensão parecem ainda maiores. O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, a este título, deve-se uma das finalidades da educação do futuro” (p. 99).

O autor aponta, ainda, como obstáculos a essa compreensão, a indiferença, o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo que reduzem o *Outro* a algo secundário, insignificante ou mesmo hostil. Na nossa perspetiva, esses comportamentos e atitudes fazem da sociedade atual uma “*sociedade líquida*” (Bauman, 2001), isto é, uma sociedade na qual os códigos estáveis de comportamento são escassos e na qual se valoriza o consumo em detrimento de uma cidadania plena e sólida.

Admite-se, desta forma, que, se a mobilidade e as tecnologias aproximam os sujeitos, a competitividade, o individualismo e o confronto com a diferença parecem distanciá-los uns dos outros, conduzindo ao isolamento e ao individualismo. Tal fenómeno faz com que o discurso educativo busque incessantemente a compreensão e a concretização

dos valores democráticos (Delors, 1996; Hargreaves, 1998; Morin, 2002; Santos, 2001) numa harmoniosa relação com o *Outro*, o diferente e o diverso.

Estamos, assim, convictos de que

“só a compreensão da diversidade cultural, religiosa e étnica, com respeito e espaço para a construção de subjectividades comprometidas com a ética e a solidariedade afastará o terror, permitindo a todos os seres humanos a construção de uma vida digna e uma convivência pacífica para a construção conjunta do futuro planetário” (Ataíde, 2001: 45).

Por outras palavras, julgamos que educar numa era planetária implica educar para uma compreensão e uma solidariedade planetárias. A este propósito, refere Boaventura (2001) que:

“como corrente de pensamento e ação, a educação na perspectiva planetária repousa em convicções e crenças fiéis a valores humanos e possibilita uma compreensão internacional do mundo atual e futuro, de seus problemas e desafios” (p. 28).

Face ao exposto, e segundo a perspectiva de vários autores, a educação precisa de passar por um processo de *humanização*, traduzido na defesa dos direitos humanos (Delors, 1996; Morin, 2002; Pinho *et al.*, 2009) e tornando os indivíduos mais compreensivos, solidários e, por isso, mais capazes de exercer a cidadania. Nas palavras de Morin (2002), *“a educação do futuro deverá ser um ensino primeiro e universal centrado na condição humana”* (p. 51), enquanto *“aventura comum”* que leva a reconhecer o que há de diverso e de comum.

Desta forma, à interrogação *“como criar novos laços de humanidade?”* (Martins, 2008), poderíamos responder que tais laços se criam na conjugação da unidade com a diversidade. Considerando a sociedade como um todo que alberga várias partes inter-relacionadas, parece ser fundamental que se trabalhe no sentido de favorecer a diversidade, uma diversidade inscrita na unidade (Morin, 2002). Nesta ótica, conhecer e educar o ser humano pressupõe que se ajude a situá-lo no universo sem por isso ter que suprimir a sua identidade. Dito de outra forma, importa zelar pela unidade da espécie humana sem por isso aniquilar ou ignorar a diversidade nela existente e, simultaneamente, sem permitir que a diversidade apague a unidade.

Nesta linha de pensamento, julgamos que a educação tem um importante papel na gestão da diversidade e da unidade, em particular (e tendo em conta a temática do nosso trabalho), a educação em línguas. A este propósito, afirma Strecht-Ribeiro (1998) que:

“a grande expansão das relações internacionais nas últimas décadas, associada ao progresso científico e tecnológico, à mobilidade de pessoas e bens e à evolução vertiginosa dos meios de comunicação, gerou a necessidade de re-equacionar o papel das L.E.s [línguas estrangeiras] na sociedade actual” (p.19).

Como veremos posteriormente, sobretudo a partir dos anos 90, assiste-se a uma valorização das línguas em que a aprendizagem das mesmas é vista como condição indispensável ao diálogo intercultural e à coesão social, isto é, ao exercício de plena cidadania e, no nosso contexto em particular, à (re)construção europeia (Andrade, Martins & Moreira, 2001; Araújo e Sá & Melo, 2004; Beacco & Byram, 2003; Martins, 2008; Starkey, 2002, entre outros). Procura-se, assim, valorizar a diversidade linguística que passa ainda pelo respeito das particularidades de cada cultura/nação (Belo, 2006). A pluralidade apresenta-se, desta forma, como uma componente do exercício da cidadania, enquanto valor fundador da ação humana e da própria educação em línguas, não dizendo respeito somente a uma nacionalidade específica, mas a um sentimento de pertença ao mundo, baseado nos direitos e nas responsabilidades do cidadão. Ademais, assumindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida num processo participativo, a cidadania resulta de vários contextos e concebe o ser humano como um ser social ativo, preparando-o para interagir com e na sociedade multicultural (Starkey, 2002).

Estas temáticas têm estado cada vez mais presentes nos discursos da educação, nomeadamente, da educação em línguas que tem procurado, nos últimos anos, modos de preparar os alunos para respeitar e preservar a diversidade linguística em presença, apelando aos valores democráticos (Alarcão, 2008; Andrade & Araújo e Sá *et al.*, 2003; Andrade, Martins & Moreira, 2001; Audigier, 2000; Beacco & Byram, 2003; Conseil de l’Union Européenne, 2001; Conselho da Europa, 2001a; De Pietro, 2008; Gomes, 2006; Martins, 2008; Perregaux, 1998; Puig, 2004; Sá, 2007; Santomé, 2006; Starkey, 2002).

Embrenhado nestas questões, afirma Ouellet (2002) que a diversidade linguística

“c’est maintenant une thématique omniprésente, les sciences humaines et sociales et les publications sur le sujet ont littéralement explosé au cours des dernières décades. Ces développements ont bien sûr eu un impact sur l’éducation. On a vu apparaître plusieurs mouvements éducatifs visant à promouvoir une plus grande ouverture à la diversité culturelle et religieuse et à lutter contre la discrimination et le racisme: l’éducation multiculturelle/interculturelle, l’éducation antiraciste, l’éducation au développement, l’éducation dans une perspective mondiale (global education), l’éducation à la paix, l’éducation bilingue, l’éducation à la démocratie, l’éducation à la citoyenneté” (p. 146).

Este recente desafio da educação é também claramente realçado na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, quando se afirma que “*o ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro*” (Unesco, 1996, ponto três do 23.º artigo). Neste contexto, podemos servir-nos das palavras de Gonçalves (2011), afirmando que, nos dias de hoje, “*aprender e/para compreender são palavras-chave da educação em línguas*” (p. 94) na medida em que – tendo finalidades práticas/instrumentais, culturais, políticas e sociais – a educação em línguas constitui um terreno fértil para a intercompreensão e para o exercício da cidadania, abrindo os sujeitos à pluralidade.

Na sequência do que dissemos anteriormente, a necessidade de a educação em línguas contribuir para uma maior *humanização* dos sujeitos prende-se não só com a consciência atual da carência de compreensão entre os indivíduos, mas também com a constatação de uma crescente perda de línguas e do património que elas encerram. Sabemos que “*a língua não acontece num vazio*” (Strecht-Ribeiro, 1998: 27), estando sempre associada uma cultura, a hábitos, a modos de viver e a formas de ver o mundo (Conselho da Europa, 2001a, 2005; Mendes, 2005; Strecht-Ribeiro, 1998). Nesta linha de pensamento, aceder a uma língua é uma forma privilegiada de aceder a uma cultura, porém, julgamos que não basta saber falar a língua do *Outro* para o compreender efetivamente. Como afirma Garabédian (1991), “*la communication ne se suffit pas des mots*” (p. 96) pelo que é preciso que a educação em línguas procure essencialmente que os aprendentes estejam abertos à diferença para que sejam capazes de estabelecer uma relação intercultural baseada na intercompreensão, encarando a língua como aspeto fundamental da cultura e, por isso, como um meio atingir um verdadeiro entendimento entre os sujeitos, contribuindo para a construção de um futuro que visa o bem comum (Conselho da Europa, 2005; Leif, 1981).

Entendemos aqui que educar em línguas atualmente pressupõe que se encare a língua como algo que não se limita a um conjunto de vocábulos, de sintagmas com significados vários, mas antes como sinónimo de identidade e expressão das relações que os seus falantes estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo. A este propósito, refere Mendes (2005) que:

“as línguas constituem de facto mais do que instrumentos de comunicação, são indissociáveis da cultura de que são veículo e agentes, comportam dimensões históricas que se traduzem em pertenças identitárias e, como tal, criam comunidade. Atravessam, suportam, interpretam e ultrapassam o tempo. As

línguas são a expressão da humanidade e da sua diversidade, das múltiplas maneiras de olhar o Mundo, de o pensar, de o sentir, de o sonhar e construir. Transportam memórias e constroem futuros. Designam, nomeiam, contêm e libertam os segredos partilhados da existência humana, esta nossa condição de nos sermos, reconhecermos e criarmos-nos outros; de sonharmos e edificarmos o Mundo; de dialogarmos e sentirmos no Outro” (p. 53).

Por tudo o que acabámos de afirmar, e de acordo com vários estudos, julgamos que perder uma língua significa perder a riqueza que lhe é inerente, traduzida num conjunto de formas de comunicar, de agir, de pensar e de estar. Perder uma língua significa, assim, perder uma cultura, perder uma identidade, na medida em que ela é “*uma realidade constituída colectivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora*” (UNESCO, 1996). Os estudos publicados acerca da diversidade linguística do mundo, sobretudo divulgados pelo Ethnologue (www.ethnologue.com) e pela Unesco (www.unesco.org), colocam-nos perante algumas preocupações, nomeadamente, o crescente desaparecimento de línguas.

Pelas estatísticas, apercebemo-nos de que o monolinguismo é mais raro do que o plurilinguismo, contudo, sabemos igualmente que, até aos dias de hoje, se perderam cerca de 3.000 das 10.000 línguas que se falaram no mundo. Face a estes dados, vários especialistas se mostram preocupados com a acelerada extinção das línguas (Hagège, 2000; PNUD, 2004; Skutnabb-Kangas, 2000, 2002; Wurm, 1996, entre outros). Estima-se que metade das línguas atualmente faladas corra riscos de desaparecer e/ou se encontre ameaçada, podendo as 7.000 línguas ainda existentes sofrer uma redução de 50% (numa visão mais optimista) a 90%, durante os próximos 100 anos (PNUD, 2004, Skutnabb-Kangas, 2000, 2002). Tendo em conta estas estatísticas, parecem desaparecer 25 línguas anualmente, isto é, uma língua em cada quinze dias (Hagège, 2000).

Como principais fatores do desaparecimento das línguas, assinalam-se sobretudo a redução do número de falantes (por vários motivos, desde catástrofes, epidemias e decisões políticas que levam à não aprendizagem de uma determinada língua) e as atitudes de intolerância, negativas e destrutivas das culturas dominantes (Wurm, 1996: 3-4). Também na Introdução à Declaração Universal dos Direitos Linguísticos se esclarece que

“diversos factores de natureza extralinguística (políticos, territoriais, históricos, demográficos, económicos, socioculturais, sociolinguísticos e relacionados com comportamentos colectivos) geram problemas que provocam o desaparecimento, a marginalização e a degradação de numerosas línguas, e que se torna portanto necessário que os direitos linguísticos sejam considerados sob uma perspectiva

global, para que se possam aplicar em cada caso as soluções específicas adequadas” (UNESCO, 1996).

É, neste sentido, que se tem apelidado o século XX de um século de “*genocídio linguístico*” (Skutnabb-Kangas, 2000), sendo, conseqüentemente, um século em que urge preservar a diversidade linguística.

No Discurso de abertura do III Congreso Internacional de la Lengua Española, Carlos Fuentes (2004) refere-se precisamente ao valor que a língua tem para o ser humano:

“Nos instalamos en el mundo, nos recuerda Emilio Lledó. Pero el mundo también se instala en nosotros. La lengua es nuestra manera de modificar al mundo a fin de ser personas, y nunca cosas, sujetos y no sólo objetos del mundo. La lengua nos permite ocupar un lugar en la comunidad y transmitir los resultados de nuestra experiencia” (s.p.).

Neste contexto, o autor afirma que, se a terra existirá sem nós, enquanto realidade física, o mesmo não se pode dizer do mundo que é uma criação verbal, que não existe sem palavras, uma vez que só o compreendemos através delas. Assim, só poderemos zelar pelo bem comum se todos respeitarmos as diferentes línguas como seres vivos, numa perspectiva ecológica que considera que as mesmas evoluem enquanto seres inacabados, sofrendo influências de vária ordem. Para reforçar a necessidade de todos (de cada um de nós) respeitarmos e preservarmos a diversidade linguística, refere Martins (2008) que “*só o muito pode salvar o um*” (p. 108) e vice-versa.

Se tomarmos como exemplo o contexto europeu, no qual nos situamos, verificamos que se têm movido inúmeros esforços no sentido de reforçar a ideia de que a construção da Europa e a sua coesão cultural se definem na unidade e, simultaneamente, na diversidade (Mendes, 2005: 55).

Nesta linha, e tendo em conta o enfoque do nosso trabalho, julgamos que é no respeito da unidade e, simultaneamente, na preservação do “*laço vital com a diversidade*” (Morin, 2002: 116) que poderá residir o principal contributo da educação em línguas. Como veremos mais adiante, a propósito das políticas linguísticas europeias, parece-nos que através de uma educação que respeite e zele pela diversidade linguística, enquanto “*valiosa fonte comum*”, poder-se-á contribuir para uma verdadeira concertação europeia e mundial (Conselho da Europa, 2001a: 20; Martins, 2008; Mendes, 2005). É neste sentido que o Conselho de Europa (2001a) tem defendido que “*são necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um*

obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos” (p. 20; ver também Delors, 1996).

À luz destas ideias, tem-se vindo a defender que a construção da *casa comum* da Europa (Comission des Comunnautés Européennes, 2003) implica o reconhecimento de uma dimensão europeia da didática das línguas (Alarcão *et al.*, 2004; Ferrão-Tavares, 2000, entre outros), capaz de resolver a tensão existente entre a unidade e diversidade, entre valores universais e valores diferenciais. É nesta linha que se tem procurado pôr em prática uma educação em línguas mais plural, isto é, uma educação em línguas direccionada para o plurilinguismo que promova a unidade dos membros que habitam essa mesma *casa*, através de uma ação comum que não prejudique a identidade de cada um. Nas palavras de Starkey (2002), “*la construction d'une Europe pacifique, démocratique et multiculturelle demande des citoyens plurilingues*” (pp. 33-34). Porém, não podemos esquecer que importa, simultaneamente, abrir as portas dessa mesma *casa* a outras realidades, isto é, importa não fechar a Europa ao resto do mundo, sendo que a educação em línguas deve preparar os sujeitos para o diálogo com o *Outro*, numa perspetiva de educação (inter)planetária. Assim, neste trabalho, assumimos que aprender línguas atualmente ultrapassa o domínio de uma ou mais línguas, consistindo sobretudo num saber comunicar, compreender e relacionar-se com os outros e com a diferença.

Nesta perspetiva, assumimos que as línguas (e a sua aprendizagem) podem ser

“importantes factores mediadores do desenvolvimento de um cidadão capaz de participar numa sociedade cada vez mais marcada pela diversidade linguística e cultural, na medida em que contribuem para promover atitudes e competências favoráveis ao contacto intercultural” (Andrade & Araújo e Sá *et al.*, 2003: 489).

Em jeito de síntese, entende-se que a educação em línguas deve assumir diferentes dimensões (nomeadamente, uma dimensão política, social, ética e humana), não contemplando apenas a dimensão meramente instrumental, funcional ou comunicativa que perdurou durante algumas décadas no ensino das línguas (Alarcão, 2008; Alarcão *et al.*, 2004, 2009; Andrade & Araújo e Sá, 2001; Andrade & Araújo e Sá *et al.*, 2003; Martins, 2008; Mendes, 2005; Phipps & Gonzalez, 2004). Nesta perspetiva, a educação em línguas assenta essencialmente numa abordagem mais alargada das línguas, operacionalizada por uma didática capaz de responder aos desafios das sociedades atuais e de preparar um futuro melhor para todos. Alguns autores apelidam esta didática de *didactique plurielle* (Dabène, 2000) ou, utilizando expressões no plural, *didactiques des langues* (Coste, 2000) ou ainda

didactiques du plurilinguisme (Candelier, 2008). Ela assume-se, assim, como uma didática mais preocupada com a aproximação entre as pessoas, com o respeito pela diferença, com a tolerância e com a democracia por meio da comunicação (Melo, 2006). Ademais, postula uma nova visão da educação em línguas que vem opor-se ao ensino compartimentado das línguas (incluindo a língua materna), procurando mostrar que a coexistência de experiências linguísticas variadas é positiva para os sujeitos (Andrade & Araújo e Sá, 2001; Andrade & Sá, 2010; Beacco & Byram, 2003).

Como explicitaremos no ponto que se segue, é com este propósito que se foram delineando determinadas medidas políticas e educativas capazes de tornar concretizável uma educação em línguas que zele pela preservação da diversidade linguística, pela cidadania democrática e pela intercompreensão entre os sujeitos e os povos.

2. Um olhar sobre as políticas linguísticas educativas europeias

Como podemos compreender pelo que foi dito anteriormente, os reptos da educação em línguas têm vindo a evoluir em consonância com a construção de uma política educativa (em particular, da Europa) que abraça o ideal do plurilinguismo enquanto princípio e condição fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo (Beacco & Byram, 2003, 2005). Como veremos em seguida, essa mesma política educativa em muito está relacionada com a ideia de que aprender línguas é uma maneira de promoção social, económica e cultural e de valorização pessoal (Dabène, 1997; Phipps & Gonzalez, 2004, entre outros), facilitando o contacto harmonioso entre sujeitos de diferentes culturas.

No contexto europeu, é sobretudo a partir da década de 70, que as línguas e a sua aprendizagem começam a ser mais valorizadas como forma de combater problemas sociais (nomeadamente, ligados à imigração e à abertura dos mercados de trabalho). Contudo, é na década seguinte, com a entrada de Portugal na Comunidade Europeia e com os planos da Comissão Delors, que se começa a desenhar uma efetiva política linguística e cultural.

Mais tarde, com o Tratado de Maastricht – Tratado da União Europeia (1992) – procura reafirmar-se a existência de uma identidade europeia, alimentada por um conjunto de recomendações também no domínio da educação e da formação que sublinham a importância das línguas e das culturas na construção da identidade dos sujeitos numa sociedade diversa. Desta forma, e como veremos em seguida, é sobretudo a partir dos anos

90 que se nota uma particular preocupação em estabelecer efetivamente uma política educativa linguística, através da produção de um conjunto de documentos orientadores de práticas de educação em línguas promotoras do plurilinguismo. É também nesta fase que, nomeadamente com o “*Livro Branco: Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*”, editado pela Comissão das Comunidades Europeias, se estabelecem vários objetivos para a educação e formação europeias, nomeadamente: encorajar a aquisição de novos saberes, combater a exclusão, dominar três línguas europeias e, por último, investir em recursos materiais e formativos para que seja possível diversificar a oferta de línguas nos sistemas de ensino e iniciar a aprendizagem das mesmas o mais cedo possível (Afonso, 2008; Comblain & Rondal, 2001; Comissão das Comunidades Europeias, 1995; Conselho da Europa, 2001a).

Um outro marco importante registou-se em 2002, no âmbito da Estratégia de Lisboa para o crescimento e o emprego, em que se procurou assumir o compromisso político de melhorar o domínio das competências de base, passando as mesmas pelo domínio de, pelo menos, duas línguas estrangeiras a partir da idade mais precoce. Nesta linha, no ano seguinte, com o Plano de Ação 2004-2006 – “Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística”, definem-se objetivos segundo três domínios estratégicos: a aprendizagem de línguas ao longo da vida, um melhor ensino das línguas e, finalmente, a criação de um ambiente favorável às mesmas, capaz de preservar a diversidade. O documento aponta, assim, algumas razões pelas quais é necessário promover ações no campo da aprendizagem de línguas, contemplando quer o ensino ‘precoce’ das línguas, quer a SDL.

A este propósito, alguns autores reforçam a finalidade principal da nova política linguística europeia:

"le plan d'action invite les Etats membres à construire une Europe plus humaine et plus inclusive en garantissant la cohésion sociale, en promouvant la citoyenneté démocratique en Europe, en protégeant et promouvant la diversité culturelle et en développant le dialogue interculturel. À l'évidence, l'éducation aux langues joue un rôle important dans la poursuite de ces objectifs" (McPake & Tinsley, 2007: 49; ver ainda Andrade & Araújo e Sá, 2001; Bernaus et al., 2007; Dupuis, 2003; Heyworth, 2003).

É neste enquadramento político-educativo, em que os conceitos de cidadania, coesão social e interculturalidade são centrais na DL, que o nosso trabalho se enquadra na medida em

que é nossa intenção compreender como podem os professores aprender a colocar em prática essa mesma DL desde os primeiros anos de escolaridade.

Nesta linha, podemos afirmar que os esforços políticos das últimas décadas, têm tido dois enfoques principais – a construção de uma identidade europeia e a preservação da diversidade – que passam, inevitavelmente, pela valorização das dimensões multilingue e multicultural das sociedades e que se traduzem globalmente na definição de objetivos comuns a atingir e de estratégias pedagógico-didáticas a implementar. Essas estratégias prendem-se não só com o ensino de línguas estrangeiras propriamente dito, mas também com a integração de uma SDL desde os primeiros anos de escolaridade (Candelier, 2000).

Neste contexto, educar em línguas passa a significar sobretudo fazer com que os alunos percebam que fazem parte de um todo, ajudá-los a aceder ao mundo, conhecendo e respeitando a diversidade em presença. Nesta medida, podemos dizer que a educação em línguas se tem tornado cada vez mais uma questão política que envolve direitos humanos e linguísticos, valores democráticos e de cidadania, vista como capaz de contribuir para a coesão social, para a construção da paz (Puig, 2004). Podemos, assim, afirmar que os discursos da educação em línguas assentam num conjunto de medidas políticas específicas que, por sua vez, vão ao encontro das medidas políticas governamentais gerais cujo fim é ajudar a construir uma verdadeira cidadania europeia (Ambrósio, 2000; Audigier, 2000; Beacco & Byram, 2003, 2005; Bettencourt, Campos & Fragateiro, 2000; Candelier *et al.*, 2003; Nogueira & Silva, 2001; Oliveira, 2003; Ouellet, 2002; Reimão, 2000; Rothes, 2000; Starkey, 2002).

Debruçando-se sobre esta questão, afirmam algumas especialistas que:

“este desafio, cujas finalidades éticas são por demais evidentes, exige esforços consideráveis e concertados no domínio da Educação em Línguas e da parte de todos os seus agentes, políticos, investigadores, formadores de professores, professores e sociedade em geral” (Araújo e Sá & Melo, 2004: 707).

No nosso entendimento, a política linguística educativa em presença, divulgada sobretudo pelo Conselho da Europa, procura consolidar a proposta de Siguán (1996). O autor sugere que a política de construção europeia repouse sobre cinco eixos basilares. Um primeiro, que abraça a preservação da diversidade, apelando à capacidade dos europeus comunicarem entre si e assegurando a possibilidade de contacto com outras línguas para além da língua materna desde os primeiros anos de escolaridade. Num segundo eixo, o autor aponta a necessidade de aumentar a qualidade e o tempo dedicado ao ensino das

línguas e, conseqüentemente, um aumento das opções de línguas no ensino formal. Apresentando o terceiro eixo, o autor critica que o ensino de línguas se transforme frequentemente num mercado regido pelas leis da oferta e da procura, alegando a importância de preservar a pluralidade linguística de forma a reduzir o perigo em que se encontram algumas línguas consideradas minoritárias. No quarto eixo, Siguán defende que uma política de promoção da diversidade linguística deve ter em conta os diferentes estatutos das línguas, entre eles, as línguas oficiais e as línguas de trabalho. Neste contexto, o autor propõe que se traduzam para todas as línguas dos países membros os acordos e as decisões das instituições comunitárias. Finalmente, o autor afirma que saber línguas não será suficiente para que haja compreensão entre os povos. Assim, para assegurar a diversidade linguística não basta defender a necessidade de aprender línguas e facultar a sua expansão, é primordial que se ensine a aceitar a diversidade europeia e mundial, promovendo valores democráticos (Siguán, 1996: 254-258). É nesta linha que a promoção da competência plurilingue e intercultural constitui o centro da política linguística atual, como especificaremos posteriormente.

Ainda que reconhecendo que são diversos os atores da política educativa linguística atual (desde associações de cidadãos, a empresas, organizações nacionais e internacionais, como a UNESCO e a União Europeia), neste trabalho, focalizar-nos-emos sobretudo nas principais iniciativas do Conselho da Europa, considerando que *“les positions assumées au sein du Conseil de l’Europe constituent d’ores et déjà une base pour le développement de politiques linguistiques éducatives qui confluent dans l’élaboration d’une Europe rendue citoyenne par le plurilinguisme”* (Beacco & Byram, 2003: 32). Contudo, e estando conscientes de que a construção das políticas educativas linguísticas tem sido um processo longo e complexo, as orientações definidas nos documentos elaborados pelo Conselho da Europa têm vindo a ganhar maior especificidade ao longo do tempo, dando origem à criação de instrumentos de trabalho mais concretos, orientadores da educação em línguas.

Criado em 1949, o Conselho da Europa procura essencialmente orientar e apoiar os Estados-Membros a tomar medidas de política linguística capazes de promover o plurilinguismo enquanto eixo sustentador de uma educação dos cidadãos que conduza a um maior comprometimento social. Neste contexto, investe sobretudo na atuação de duas secções: a *Division des Politiques Linguistiques*, sediada em Strasbourg (França), e o *Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV)*, em Graz (Áustria).

Em conformidade com a crescente valorização das línguas e das abordagens plurais, a atuação do Conselho da Europa fez-se sentir sobretudo a partir dos anos 70, sendo da década de 90 até aos nossos dias o período áureo da produção de materiais e de documentos orientadores de política linguística. De um modo geral, podemos afirmar que os documentos que têm sido elaborados no sentido de consolidar essa política linguística emergem sobretudo de um conjunto de consensos que têm como finalidades essenciais: a) facilitar a livre circulação na Europa; b) aumentar o conhecimento de outras línguas, culturas e povos; c) aumentar o nível de cooperação europeia em quantidade e qualidade; d) combater e/ou evitar preconceitos e intolerância perante o Outro; e) reforçar as estruturas e práticas democráticas e de cidadania (Fischer, 2001).

Neste contexto, nos finais dos anos 90 até aos dias de hoje, várias recomendações e resoluções foram ao encontro desses objetivos. Assim, destacamos quatro daquelas que consideramos capitais:

- a) a *Recomendação No. R (98) 6 do Comité de Ministros aos estados-membros*, que enfatiza a importância da comunicação intercultural e do plurilinguismo como objetivos estratégicos, propondo medidas concretas aplicáveis a cada setor da educação, bem como à formação (inicial e contínua) dos professores;
- b) a *Recomendação 1383 (1998) da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa sobre a diversificação linguística* que anuncia a diversidade linguística europeia como património cultural rico que deve ser preservado e protegido. Assim, no documento mencionado, defende-se um ensino de línguas diversificado, que não se deve limitar ao domínio da língua inglesa, mas também à aquisição de outras línguas, paralelamente à língua nacional e/ou regional;
- c) mais tarde, a *Recomendação 1539 (2001) da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa sobre o Ano Europeu das Línguas* convida os Estados-Membros a promoverem iniciativas no âmbito das políticas linguísticas vigentes capazes de encorajar os sujeitos a atingir competências comunicativas em várias línguas e a estimular abordagens plurais, diversificadas e inovadoras;
- d) finalmente, a *Recomendação Rec (2005) 3 do Comité dos Ministros aos Estados-Membros relativa ao ensino das línguas vizinhas/regiões fronteiriças* recomenda que se ponham em prática princípios de uma educação plurilingue, através da criação de condições que permitam aos estabelecimentos de ensino

abrir portas às línguas e às culturas das regiões fronteiriças (McPake & Tinsley, 2007: 49-50).

No que respeita às principais produções do Conselho da Europa, destacamos no nosso trabalho quatro importantes documentos, destinados a facilitar a cooperação europeia no campo educação em línguas: o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QEQR), o *Portifolio Europeu das Línguas* (PEL), o *Guide pour l'Elaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe* e, finalmente o *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP).

O QEQR, publicado pelo Conselho da Europa em 2001, define um conjunto de orientações curriculares, nomeadamente, no que respeita a competências, objetivos, conteúdos e estratégias a desenvolver, servindo de guia para os professores/educadores na área das línguas. Como no próprio documento é explicitado, trata-se de um instrumento exaustivo, abrangente, transparente e coerente, sem por isso pretender ser dogmático. É, assim, um instrumento de trabalho que orienta e encoraja os

“diferentes parceiros envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem das línguas a serem capazes de informar outros, o mais claramente possível, sobre as suas finalidades e sobre os seus objectivos, assim como os métodos usados e os resultados obtidos” (Conselho da Europa, 2001a: 41).

Sendo um dispositivo integrado e explícito, o QEQR permite analisar o ensino e a aprendizagem de línguas de forma inovadora, segundo competências que se interligam, conferindo coerência e transparência ao processo de ensino-aprendizagem, através da elaboração de um inventário de parâmetros, categorias e critérios comuns para a elaboração de programas (Conseil de l'Europe, 2006).

Na nossa perspetiva, o QEQR define claramente o conceito de competência plurilingue, enquanto *“capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas”* (Conselho da Europa, 2001a: 231). Note-se que o plurilinguismo é visto não só como uma competência, mas igualmente como um valor pelo que, sendo a língua e a cultura inseparáveis, a competência plurilingue aponta para uma competência pluri e intercultural, baseada em princípios e valores como a justiça, a paz, a tolerância e a cidadania democrática.

Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento da competência plurilíngue e intercultural admite que “*os aprendentes atingem uma maior proficiência numa língua do que noutras*” e que “*o perfil de competências é diferente de uma língua para a outra*” (Conselho da Europa, 2001a: 187). A referida competência assume-se, assim, como algo complexo, heterogêneo, compósito e desequilibrado, não sendo uma mera soma de competências variadas (Conselho da Europa, 2001a; Andrade & Araújo e Sá, 2001; Andrade & Araújo & Sá *et al.*, 2003; Beacco & Byram, 2003; Candelier, 2003; Coste, 2001c; Coste, Moore & Zarate, 1997; Trim, 1997). Assim sendo, não se espera que a mesma seja uma competência perfeita e linear, admitindo um constante reequacionamento dos diferentes saberes que mobiliza. Trata-se de uma competência multidirecional, composta por dimensões, repertórios e saberes diversos, dizendo respeito à forma como o sujeito se confronta com o *Outro* e às potencialidades que essa relação pode ter ao nível social, cognitivo e afetivo. A este propósito, refere Trim (1997), “*the plurilingualism is not superposition or juxtaposition of a complex or even distinct competence, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw*” (p. 33).

Em consonância com o estabelecido pelo QEQR, Andrade & Araújo e Sá (2001, 2003) afirmam que a competência plurilíngue e intercultural é constituída por quatro dimensões: i) *a dimensão sócio-afetiva* que diz respeito a aspetos mais interiores ao sujeito, isto é, a um conjunto de (in)disponibilidades e motivações (entre outras, afetivas, instrumentais, integrativas, académicas) influenciadas pelas atitudes face às línguas, às culturas e aos falantes; ii) *a dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos* que remete para a capacidade do sujeito lidar com diferentes enunciados e com a sua biografia linguístico-comunicativa, consciencializando-se de que as línguas e as culturas desempenham diferentes funções e estatutos, num percurso de experiências e de aprendizagem também elas diversas; iii) *a dimensão da gestão dos repertórios de aprendizagem* que inclui a capacidade de mobilizar diferentes recursos e processos de aprendizagem comunicativa, isto é, modos de interação do ponto de vista cognitivo-verbal; e finalmente, iv) *a dimensão da gestão da interação*, respeitante à forma como o sujeito lida em situações de contacto com diferentes línguas (interpretação, tradução e/ou alternância códica), ou seja, modos de fazer a gestão da comunicação com e em outras

línguas. Estas dimensões, ainda que distintas, interrelacionam-se entre si de forma dinâmica e sistemática.

Tendo em conta a noção de competência plurilingue e intercultural, facilmente nos apercebemos que a mesma deixa transparecer sinergias entre vários saberes que contribuem para a sua concretização, nomeadamente, o *saber*, o *saber-fazer* e o *saber-ser* (Candelier, 2005; Candelier *et al.*, 2003, 2007; Castellotti, 2001). Julgamos que a mesma dá ainda lugar a um “*quarto mosqueteiro*” (Coste, 2009), o *saber-aprender*, que mobiliza os outros saberes, aptidões e atitudes, conferindo ao sujeito a capacidade de aprender o que é novo. Nesta perspetiva, o QECR apresenta-nos um elenco de competências gerais que se cruzam e se enriquecem mutuamente. Uma primeira competência está diretamente relacionada com o conhecimento declarativo, isto é, o saber, o conhecimento do mundo, o conhecimento sócio-cultural e a consciência intercultural. Uma segunda competência, referente às capacidades e à competência de realização, diz respeito a um *saber-fazer*, ou seja, a capacidades práticas e a capacidades interculturais. A este saber-fazer segue-se uma competência existencial (*saber-ser e saber-estar*) e uma competência de aprendizagem que mobiliza as três competências anteriores. Esta última inclui um *saber-aprender* e uma consciência da língua e da comunicação, que concorrem para a competência de comunicação (intercultural). Alguns autores esclarecem que:

“the Intercultural competence and the capacity for intercultural mediation are thus one of the potential goals of language teaching, enabling plurilingual individuals to acquire a capacity for living in the multilingual environment which is contemporary Europe” (Beacco & Byram, 2003: 34).

Assumimos, desta forma, que a educação em línguas é um espaço ideal de educação intercultural porque permite que a questão do encontro com o *Outro* seja integrada no currículo, através de estratégias capazes de desenvolver nos alunos uma consciência metalinguística, baseada na análise e na reflexão das/sobre as línguas ou os sistemas linguísticos. Essas estratégias são ainda importantes para o desenvolvimento das competências gerais por nós atrás referidas (*saber, saber-fazer e saber aprender*), refletindo-se igualmente no desenvolvimento de um *saber-conviver* e de um *saber-ser* na sociedade diversa em que as línguas assumem um papel especial na formação dos indivíduos e nas relações entre eles, dada a evidência e a inevitabilidade do contacto com o *Outro* e a necessidade de respeito mútuo (Delors, 1996; Candelier *et al.*, 2007; Conselho da Europa, 2001a).

Na nossa perspetiva, são todos os saberes, todas as dimensões e competências que referimos que conferem unidade à competência plurilingue e cultural, fazendo da mesma um todo global e não uma mera justaposição como se de um conjunto de bonecas russas se tratasse (Coste, 2001c). Assim, assumimos neste trabalho a complexidade e a diversidade da competência plurilingue e intercultural e, simultaneamente, o seu carácter unitário e transversal perante um repertório em constante evolução. Também Kervran afirma que, segundo uma conceção dinâmica e inclusiva das línguas, a competência plurilingue e pluricultural assenta na ideia de repertório linguístico (2005a).

Como dissemos anteriormente, um outro instrumento importante é o *Portfolio Europeu das Línguas* (PEL). Desenvolvido entre 1998 e 2000 e publicado em 2001 pelo Conselho da Europa, este documento segue as linhas orientadoras do QECR. Todavia, trata-se de um documento de carácter mais pessoal, podendo o seu utilizador registar (de acordo com os seis níveis propostos pelo QECR) as competências em línguas estrangeiras, adquiridas em contexto formal e/ou informal. O PEL está organizado em três partes: *Passaporte Linguístico*, *Biografia Linguística* e *Dossier* (Conselho da Europa, 2001b). A primeira parte (*Passaporte Linguístico*) tem um carácter bastante pessoal, onde são registados aspetos relacionados com o perfil ou a identidade linguística do utilizador e o resumo de experiências linguísticas e interculturais, para além dos certificados e diplomas. A *Biografia Linguística* constitui uma orientação para o utilizador na definição de metas de aprendizagem. Assim, esta parte do PEL diz respeito aos objetivos de aprendizagem, procurando dar conta da sua evolução e do progresso das experiências significativas da aprendizagem de línguas e/ou do contacto com as mesmas e com os outros. Alguns autores afirmam que a *Biografia Linguística* “*se assume como reveladora de uma história de vida e de representações relativamente às línguas, às suas funções e estatutos*” (Andrade, Martins & Leite, 2002: 78-79). Por último, todos os trabalhos e materiais realizados no âmbito do contacto com as línguas são arquivados e registados no *Dossier*.

Tendo em conta esta descrição breve do PEL, parece-nos que este instrumento tem uma dupla função: uma função documental, no sentido em que é uma apresentação dos conhecimentos em diplomas/certificados, das experiências linguísticas e interculturais, dentro e fora da escola, e uma função pedagógica e política na medida em que visa promover o plurilinguismo e sensibilizar para a interculturalidade, tornando o processo de aprendizagem mais consciente, reflexivo e transparente aos olhos do aprendente e dos

professores, estimulando a autonomia no processo de desenvolvimento de competências ao longo da vida (Conseil de l'Europe, 2006; Fischer, 2001).

Um outro documento fundamental que enquadra as políticas linguísticas educativas atuais nas quais localizamos o nosso trabalho é o *Guia para a elaboração das políticas linguísticas educativas na Europa* (Beacco & Byram, 2003). Globalmente, neste documento, faz-se uma análise dos pontos fortes e fracos comuns da política linguística atual, apresentando possibilidades de identificar e analisar os fatores que influenciam a prática da política linguística educativa centrada na diversidade. Sintetizando, procura-se refletir e descrever modos de desenvolver uma política global e coerente que sirva uma gestão adequada da unidade na diversidade.

Nesta linha, os autores destacam o papel fundamental dos professores no desenvolvimento de uma educação para o plurilinguismo desde os primeiros anos de escolaridade. Usando as palavras dos mesmos, "*les politiques et les idéologies linguistiques seront donc appréhendées relativement à la manière dont elles prennent en charge le plurilinguisme*" (Beacco & Byram, 2003 : 13). Assim, e tendo em conta as diretrizes deste documento, importa que os professores procurem desenvolver uma ação que valorize os repertórios linguísticos individuais dos locutores, desde as primeiras aprendizagens e ao longo de toda a vida, promovendo o plurilinguismo como valor e competência. Neste sentido, a educação para o plurilinguismo constitui uma das condições de preservação da diversidade linguística, dizendo respeito a um tipo de educação que todos os professores e educadores (não necessariamente de línguas) podem desenvolver no sentido de sensibilizar para a diversidade, de formar para a cidadania democrática, para a paz e para os valores e direitos humanos. Em síntese, a educação para o plurilinguismo desde os primeiros anos de escolaridade pretende sobretudo: i) fazer com que cada um se consciencialize da natureza do seu repertório linguístico e cultural, valorizando-o; ii) desenvolver e melhorar esse mesmo repertório; iii) fornecer aos sujeitos meios de desenvolvimento desse repertório, através de uma aquisição autónoma e reflexiva (competência de aquisição) que deverá ser assegurada particularmente pelo ensino obrigatório comum (Beacco & Byram, 2003: 38).

Neste contexto, importa ainda referir um outro documento, o *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP), que, publicado em 2007, vem completar outros documentos do Conselho da Europa, no sentido de reforçar as

finalidades das abordagens plurais, definindo as várias tipologias dessas mesmas abordagens, a saber: i) abordagem intercultural, ii) a sensibilização à diversidade linguística e cultural, iii) intercompreensão entre línguas da mesma família e iv) didática integrada das línguas. Na sua essência, o documento vem reforçar a ideia de que as abordagens plurais são fundamentais para a concretização do ideal de plurilinguismo e para o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural definida no QECR. Note-se que as abordagens plurais são definidas por este instrumento em consonância com a formação plurilingue preconizada no *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.

Partindo das competências base definidas já noutros documentos (*saberes, saber-ser e saber-fazer*), o CARAP é um documento de referência sobretudo para pessoas envolvidas na elaboração de currículos/programas escolares ou na construção de materiais didáticos, destinando-se igualmente a professores e a formadores de professores com o objetivo de os incitar a inovar no âmbito da educação linguística.

Centrando-nos, agora no nosso país em particular, podemos afirmar que o mesmo tem procurado acompanhar o trabalho desenvolvido pelo Conselho da Europa. Neste sentido, em Portugal têm vindo a desenvolver-se programas e projetos de educação em línguas no âmbito dos quais se têm construído e implementado materiais pedagógico-didáticos, concretizando várias iniciativas no que diz respeito à formação de professores (Fischer, 2001).

Não sendo nossa intenção explorar minuciosamente as medidas educativas do nosso país, podemos constatar que, no final dos anos 80, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), ao serem estabelecidos os princípios orientadores da educação em Portugal, se declara que “*a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões*” (Ministério da Educação, 1986: artigo 2.º). Para além disso, e tendo em conta o contexto europeu em que se insere, regista-se que o Sistema Educativo Português pretende organizar-se de modo a:

“contribuir para a defesa da identidade nacional e do reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal (...) no quadro da tradição universalista europeia e da crescente solidariedade entre todos os povos do Mundo” e “a assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (ibidem: artigo 3.º).

Daqui se depreende que é fundamental que a educação promova a cidadania, a paz e, conseqüentemente, a intercompreensão e a interculturalidade através de um processo dinâmico, baseado em valores e atitudes que visam a harmonia pessoal, social e ambiental, através da resolução de conflitos (Rojo, 1995: 56). Assim, parece-nos que esta educação passa a assumir seis preocupações ou valores fundamentais : a aceitação da diversidade, a participação crítica na vida democrática, a igualdade e equidade, a preservação da vida no planeta e o desenvolvimento sustentável (Ouellet, 2002). Tendo em conta o que já foi dito anteriormente acerca das finalidades da educação em línguas atual, parece-nos que estes são os valores sobre os quais devem assentar, quer os currículos escolares, quer os programas de formação de professores.

É nesta perspetiva que colocamos as línguas e a sua aprendizagem como espaços fundamentais de currículos capazes de zelar por um mundo melhor porque mais justo e igualitário

“a aprendizagem das línguas nos sistemas educativos deve pretender mais do que equipar os alunos com um instrumento profissional ou turístico (...) deve ter sobretudo a pretensão de promover o desenvolvimento pessoal e social que a estima das culturas alheias proporciona. Só assim será, de facto, factor de progresso espiritual e material, condição de construção de um mundo melhor” (discurso proferido pelo então Secretário de Estado da Reforma Educativa no Simpósio Intergovernamental do Conselho da Europa, 1989, citado por Strecht-Ribeiro, 1998: 21).

No mesmo ano em que decorreu o referido Simpósio, surgia, pela primeira vez na legislação portuguesa, a possibilidade de inserir uma LE no 1.º CEB, com o Decreto-Lei 286/89 de 29 de agosto, possibilidade essa que, mais tarde, é consignada pelo Despacho n.º 60/SEEI/96 e nas circulares às escolas *“Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1.º Ciclo”* de julho de 1992 e julho de 1997 (Martins, 2008: 98). Contudo, nesta fase, as línguas estrangeiras no 1.º CEB assumem sobretudo um carácter lúdico e opcional, mais virado para a vertente da oralidade e cuja gestão curricular em tudo parece depender da organização de cada escola.

Mais recentemente, com o Decreto-Lei 6/2001, a Reorganização Curricular reforça a ideia da *“integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas”* (artigo 3.º). No 6.º artigo, é retomada a ideia de transversalidade e de transdisciplinaridade de determinadas formações no Ensino Básico, sendo a cidadania um dos valores contemplados nos artigos 5.º (a propósito das áreas curriculares não disciplinares) e 9.º (relativamente as atividades de enriquecimento do currículo). Este

Decreto-Lei anuncia ainda que *“as escolas do 1.º Ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral”* (artigo 7.º). Luísa Solla (2005) encara esta fase da vida educativa como *“uma esperança para os professores e formadores que acreditaram que, estando consagrado no Currículo Nacional, o processo seria apoiado, desenvolvido e sustentado”* (7-8), o que, na opinião da autora, não aconteceu.

Contudo, entendemos que a definição dos *“princípios orientadores”* para o ensino de uma LE no 1.º CEB de acordo com as orientações do QECR faz do Decreto-Lei n.º 6/2001 um *documento-alavanca* para o reconhecimento da importância da presença das línguas na vida e na educação dos sujeitos. Para além de definir as competências gerais do Ensino Básico e de apelar ao *“respeito e valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”* (Ministério da Educação, 2001b: 15), o referido documento refere competências específicas de cada área disciplinar. Assim, a propósito das línguas estrangeiras no 1.º CEB, é realçada a importância de promover a afetividade em relação às línguas através da criação de espaços de abertura face às mesmas, de modo a que os aprendentes fiquem sensibilizados para a diversidade linguística.

O ano de 2001 foi ainda o ano das línguas por excelência, tendo-se contado com várias iniciativas em diferentes países (incluindo Portugal, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian). Foram cerca de 40 os países a participar em atividades e eventos de incentivo à aprendizagem de línguas e de celebração da diversidade linguística: desde conferências a seminários, festas, feiras, entre outros eventos (Afonso, 2001; Leiria, 2001).

Mais recentemente, com o Despacho n.º 14 753/2005 (2.ª série), promulga-se a generalização do ensino de inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. O referido documento, afirma desde logo a importância da aprendizagem do inglês nos percursos dos sujeitos e na construção da Europa:

“tendo em conta os padrões europeus, o sistema educativo português necessita recuperar algum do seu atraso, promovendo a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do ensino do inglês desde o 1.º ciclo do ensino básico. Por outro lado, a aprendizagem do inglês no 1.º ciclo do ensino básico deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no

quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia” (Ministério da Educação, 2005).

Não obstante todas estas medidas educativas, julgamos que o ensino de línguas em Portugal se centra ainda muito na língua inglesa e que a educação para a consciência plurilingue e pluricultural tem ainda pouca visibilidade nos currículos escolares, sendo que em muitos países (incluindo Portugal) se tem traduzido infelizmente em respostas superficiais e vagas à diversidade linguística (Candelier, 2001; Kervran, 2007; Solla, 2005). Desta feita, seria importante que a SDL adquirisse um carácter obrigatório para que se mobilizassem efetivamente estratégias e projetos facilitadores da concretização de uma educação plurilingue desde os primeiros anos de escolaridade.

Vários autores aludem a esta questão, posicionando-se criticamente face à natureza desta integração das línguas estrangeiras no 1.º CEB, referindo-se, particularmente, ao carácter opcional que, nas palavras de Solla (2005),

“desobrigou a tutela a assumir a responsabilidade do processo, nunca exigindo às instituições de formação de professores para o 1.º Ciclo que as incluíssem nos seus currícula programas de línguas estrangeiras nem das respectivas metodologias de ensino” (p. 7).

Também Beacco & Byram (2003) se referem a esta questão, afirmando que:

“ce statut de matière à option ou à choix fait des langues étrangères une discipline scolaire à part, où l’on semble accorder une place aux attentes des apprenants. Mais cette possibilité de choix ne s’accompagne pas souvent d’éducation au plurilinguisme, qui permettrait de mieux faire saisir les valeurs multiples des langues. De plus, ce système d’options contribue à la fragmentation des enseignements, chacun relevant, par exemple, de corps d’enseignants spécialisés et distincts (enseignants du primaire, enseignants d’une langue donnée), ayant souvent peu de contacts professionnels entre eux” (pp. 23-24).

Para além disso, há uma preocupação com um fechamento à diversidade linguística que permanece ainda no ensino das línguas, havendo algum receio de que o inglês (ou o ensino de uma LE em particular) contribua para tal (Castellotti, Coste & Duverger, 2008; McPake & Tinsley, 2007; Solla, 2005, entre outros).

Referindo-se ao contexto do nosso país em particular, Simões (2006) chama a atenção para a necessidade de abrir o currículo português a várias línguas e não somente ao inglês. Refere a autora que:

“parece ainda antagónico que, num espaço cada vez mais plurilingue e pluricultural como é Portugal, comparado com a sua situação há umas décadas atrás e num tempo de contacto diário com a diversidade (...) a oferta de línguas estrangeiras na escola seja ainda tão escassa, que a sua organização no currículo

seja tão pouco flexível e que a implementação do ensino-aprendizagem (ou sensibilização) de LE nos primeiros anos de escola ainda seja tão incipiente e esteja limitada, afinal, ao inglês” (p. 69).

Parece-nos, assim, que as opções linguísticas oferecidas pelos estabelecimentos de ensino são ainda muito limitadas, sofrendo de alguma indefinição no que concerne a critérios para a escolha das línguas a ensinar. Se por um lado há quem defenda o ensino do inglês, vendo-o como língua franca ou esperanto; por outro, defende-se que, sendo esta língua a mais veiculada e de mais fácil acesso, os sujeitos deverão procurar saber outras línguas porque assim serão distintos de outros nos seus conhecimentos linguísticos. Alguns autores debruçam-se sobre esta questão, afirmando que a aprendizagem de uma língua franca como primeira LE pode “*secar o terreno à volta*”, isto é, inibir o interesse por outras línguas e culturas (Bento *et al.*, 2005). Preocupado com a construção de um ideal de Europa, Steiner (2005) refere que “*nada ameaça mais radicalmente as suas raízes do que a onda detersiva e exponencial do anglo-americano, e dos valores e imagem mundial uniformes que o Esperanto devorador traz consigo*” (p. 50).

Neste contexto, tem-se vindo a defender que, mais do que ensinar uma LE nos primeiros anos de escolaridade, importa trabalhar a diversidade linguística de modo articulado com o currículo generalista. Usando as palavras de Candelier (2001) :

“plutôt qu’introduire l’enseignement d’une langue étrangère à l’école primaire, il conviendrait d’y aborder le plurilinguisme et la diversité des cultures en tant que tels, dans la globalité, en présentant aux enfants plusieurs langues, qu’il s’agisse de langues étrangères, de langues de migrants, de langues régionales, de langues anciennes ou des variétés dialectales de la langue nationale” (s.p.).

No ponto que se segue, procuramos mostrar a importância de trabalhar a diversidade linguística desde os primeiros anos de escolaridade, refletindo sobre as possibilidades de gestão curricular desta abordagem, enquanto caminho possível para dar resposta aos desafios de uma sociedade e de uma escola onde a diversidade está cada vez mais presente.

3. Educar para a diversidade linguística desde os primeiros anos de escolaridade

A partir da reflexão desenvolvida anteriormente, podemos compreender que o ensino de línguas se tornou um imperativo da política educativa europeia, sendo uma das pretensões dessa mesma política diversificar mais as línguas no currículo escolar e permitir

que os aprendentes iniciem as suas aprendizagens linguísticas o mais cedo possível. Assim, neste ponto do nosso trabalho, procuramos explicitar como têm sido tratadas algumas questões relacionadas com a educação em línguas nos primeiros anos de escolaridade, desde a aprendizagem propriamente dita de línguas estrangeiras ao desenvolvimento de abordagens plurais, mormente, a SDL.

No que diz respeito à aprendizagem de uma LE, sabemos que têm sido várias as posições tomadas relativamente à melhor faixa etária para que a mesma ocorra. Diversos estudos mostram que há vantagens em aprender línguas cedo (Cohen, 1991; Comblain & Rondal, 2001; Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; Gaonac'h, 1997, entre outros). Em consonância com esses estudos, Martins (2008) refere alguns dos fatores favoráveis à aprendizagem de línguas nos primeiros anos de vida: as capacidades de imitação e de memória, o baixo índice de bloqueio por timidez e/ou sentido do ridículo, que aparecem posteriormente com a adolescência, as capacidades acústico-articulatórias que facilitam a assimilação dos sistemas fonológicos em LE dada a sua plasticidade e, finalmente, as capacidades de aprendizagem holística e multisensorial fundamentais na aprendizagem de uma língua (pp. 142-143).

Nesta linha de pensamento, alguns autores destacam a facilidade que as crianças têm em captar aspetos fonológicos da língua (articulação, discriminação auditiva e memória acústica), referindo que o “período sensível” da sua aprendizagem ocorre da nascença/três meses aos 8-9 anos, sendo que, a partir dessa idade, se começa a diminuir gradualmente essa capacidade. Já ao nível cognitivo, segundo alguns especialistas, são os adultos que revelam maior capacidade, sendo na adolescência que melhor se pode aprender a morfologia e a sintaxe de uma língua (Comblain & Rondal, 2001, Dabène, 1997; Gaonac'h, 1997). Segundo Comblain & Rondal (2001), não existe propriamente um período sensível para a aprendizagem de aspetos semânticos, pragmáticos e discursivos, contrariamente aos aspetos mais formais da língua.

Independentemente das várias opiniões acerca desta questão, tem-se asseverado que a infância apresenta, sem dúvida, condições favoráveis à aquisição de uma língua na medida em que as crianças são dotadas de curiosidade, de plasticidade auditiva, de espontaneidade, de uma maior flexibilidade de espírito e disponibilidade para interagir com o *Outro* (Anthony & Francis, 2005; Cohen, 1991; Garabédian, 1997; Karmiloff-Smith & Karmiloff-Smith, 2010; Le Pichon Vorstman *at al.*, 2009; Valin, 2004). Nesta linha de

pensamento, alguns autores referem que “*la précocité associée au caractère systématique et prolongé de l’entraînement langagier est une condition nécessaire du succès*” (Comblain & Rondal, 2001: 127). Não sendo da nossa preferência o termo ‘precoce’ – por significar antecipado, prematuro e/ou adiantado – utilizamos o mesmo apenas como mera designação institucional. Sabemos que, se outrora se acreditou no caráter prematuro e antecipado desse ensino “precoce” de línguas; nas últimas décadas, tem-se lutado pela sua institucionalização no currículo dos primeiros anos de escolaridade, como forma de preparar os alunos para futuras aprendizagens linguísticas. Neste contexto, afirma-se que

"l'apprentissage précoce des langues étrangères peut être un facteur de réussite ultérieure dans ce domaine. Cet enseignement ne se borne pas à enraciner la notion de langue étrangère dans l'esprit de l'enfant à une période de sa vie où il est particulièrement réceptif, il permet également de développer sous de nouvelles formes l'intérêt envers les voisins et les partenaires dans une société. Il faut encourager les nouvelles initiatives dans ce domaine" (Conseil de l'Union Européenne, 2001: 14).

Nesta linha de pensamento, ao invés de se acreditar que a aprendizagem de línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade pode interferir na aprendizagem da língua materna, passa a reconhecer-se que a mesma, quanto mais cedo se realizar, mais vantajosa se torna. Na nossa mira, o mesmo é válido para as abordagens plurais que, à luz do que temos vindo a afirmar, devem ser desenvolvidas desde os primeiros anos de escolaridade.

Antes de mais, lembramos que é possível distinguir quatro tipos de abordagens plurais (Candelier *et al.*, 2007). Embora todas elas procurem de alguma forma preparar os aprendentes para viver em sociedades linguística e culturalmente diversas, elas encerram em si particularidades que individualizam cada uma delas. Uma das principais diferenças prende-se, desde logo, com o facto de uma dessas abordagens, a *abordagem intercultural*, se centrar sobretudo nas características de diferentes culturas, enquanto os outros três tipos são mais orientados para o trabalho com as línguas propriamente ditas. Assim, a *abordagem centrada na intercompreensão* tem trabalhado sobretudo questões relacionadas com línguas próximas, isto é, línguas da mesma família. A *didática integrada* recai sobre diferentes línguas estudadas no currículo escolar, levando o aprendente a estabelecer relações entre elas no sentido de, pela língua da escola, se chegar às outras línguas (LE 1, 2...) com intuito de construir uma verdadeira competência plurilingue. Finalmente, a *sensibilização à diversidade linguística e cultural* resulta no desenvolvimento de

estratégias que não se limitam às línguas da escola, privilegiando outras línguas que não são ensinadas e aproveitando, por exemplo, as línguas dos alunos alófonos.

Independentemente do tipo de abordagem plural desenvolvido, julgamos que o que importa é que essa abordagem contribua para “*faire chanter les voix/voies de la pluralité*” (Simon, 2005) nas escolas de hoje. Parece-nos, pois, que “*as línguas não são obrigadas a entrar pela ‘porta principal’, com tambores e trompetes a anunciar... é mais importante que entrem na escola pela ‘porta certa’*” (Garabédian, 1997: 35) isto é, desde os primeiros anos de escolaridade e através de abordagens inovadoras e diversificadas. Como já foi dito, tem-se vindo a defender que, antes da aprendizagem propriamente dita de uma LE, os sujeitos deverão passar por uma fase de “ensino indirecto de línguas” (Weiss, 1991), assente no desenvolvimento de estratégias diversificadas de contacto com outras línguas. Neste sentido, em vários trabalhos se tem afirmado que a SDL e o ensino *precoce* de línguas caminham de mãos dadas (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; Martins, 2008). Por outras palavras, julgamos que as mesmas se podem complementar, partilhando a função de descentração a vários níveis: etnocêntrico, sociológico e egocêntrico (Porcher, 1997). Nos trabalhos de Groux (1996) e de Porcher & Groux (1998), os autores declaram que a SDL funciona como uma iniciação e não como um ensino formalizado, sendo contudo uma preparação para receber melhor o ensino formal e obrigatório das línguas. Nesta linha de pensamento, ensino de LE e a SDL, ainda que abordagens distintas, complementam-se, dizendo ambas respeito à

"la capacité pour les élèves de comprendre de manière intériorisée, d'incorporer comme dirait Bourdieu, le fait qu'il y ait d'autres modes de penser, d'autres visions du monde, d'autres façons de dire ce qu'on a à dire, et en fin de compte d'autres façons d'être soi" (Porcher, 1997: 7).

À luz destas ideias, a SDL assume-se como um primeiro passo para a aprendizagem propriamente dita das línguas, isto é, como *uma porta aberta para as línguas* uma vez que procura tornar o espírito dos indivíduos mais aberto ao *Outro* de forma a facilitar uma futura aprendizagem de línguas (Candelier *et al.*, 2003). Dito de outra forma, parece-nos que uma educação para o plurilinguismo nas escolas pode mesmo resultar de “*uma mediação entre a sensibilização à diversidade linguística e a aprendizagem*” de LE (Martins, 2008: 133). Na ótica de Castellotti (2001), o repertório linguístico plurilingue pode e deve começar por se construir na infância e enriquecer-se ao longo da vida, segundo formas variadas de aceder à diversidade linguística em função dos sujeitos, dos objetivos e

dos contextos. A autora defende, assim, que a SDL pode acompanhar a aprendizagem propriamente dita de línguas não só nos primeiros anos de escolaridade, mas também no ensino secundário.

Encarando a SDL como “*abordagem plural extrema*” (Candelier *et al.*, 2007), dado o número de línguas que pode abraçar, entendemos que a mesma constitui um instrumento decisivo para o abandono de uma visão fechada do ensino de línguas na medida em que traz consigo um paradigma sinérgico (*ibidem*) que mobiliza diferentes saberes e diferentes línguas.

Neste contexto, propomo-nos, em seguida, a descrever os princípios e as dimensões subjacentes a este tipo de abordagem plural, refletindo sobre a sua génese e a sua evolução, sobre as suas finalidades e sobre as competências que a mesma pode desenvolver nos sujeitos, clarificando a sua relevância no currículo dos primeiros anos de escolaridade, bem como nos percursos de formação dos professores.

3.1. Um olhar retrospectivo

Tendo em conta o que afirmámos anteriormente, importa que a educação em línguas proporcione aos aprendentes experiências de contacto com as línguas capazes de os despertar para a importância da comunicação, para a diversidade linguística, bem como para as diferentes funções e estatutos das línguas. Acredita-se, assim, que é através desse contacto prévio que os aprendentes podem desenvolver representações e atitudes positivas face a essa mesma diversidade, respeitando-a e preservando-a. Neste contexto, o reconhecimento da urgência de sensibilizar para a diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade resultou de um conjunto de correntes linguísticas (didáticas e pedagógicas) que procuravam sobretudo suscitar no aprendente o interesse e a curiosidade por outras línguas e culturas, desenvolver a capacidade de observar e analisar as línguas, de as perspetivar e compreender, na complexidade das relações interculturais, aceitando as diferenças e tendo atitudes positivas face ao *Outro* (Andrade & Martins, 2004; Beacco & Byram, 2003, 2005; Candelier, 2003; Gomes, 2006; Hawkins, 1985; Martins, 2008; Perregaux, 1998; Sá, 2007, 2012, entre outros).

De um modo geral, podemos dizer que se registam, até aos dias de hoje, três fases principais do movimento de uma DL assente na SDL nos primeiros anos de escolaridade.

A necessidade de desenvolver práticas de SDL declarou-se efetivamente a partir da década de 80 com os estudos de Eric Hawkins na Grã-Bretanha (Kervran, 2005a). Nesta primeira fase, a abordagem é denominada de *Language Awareness* (ou *l'éveil aux langues*) e assume uma natureza essencialmente reflexiva na medida em que é enfatizada a importância de analisar e de refletir sobre as línguas. Emergente de uma preocupação em responder às necessidades que dizem respeito à integração de alunos alófonos na escola, esta abordagem visa, inicialmente, colmatar algumas dificuldades dos alunos em LE (Candelier, 1998; 2000, 2003; 2008; De Pietro, 2008). Acredita-se ainda que a SDL permite que os aprendentes descubram o *Outro* e se descubram a si mesmos através do desenvolvimento de uma cultura linguística capaz de sustentar o seu desenvolvimento social e cognitivo na relação com os outros (Andrade & Martins, 2004; Simões, 2006).

Até aos dias de hoje, estas abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade foram tomando forma através do desenvolvimento de projetos sustentados pela investigação e pela intervenção didática em contextos escolares e de formação de professores. Assim, os anos 90 marcam uma segunda fase da SDL em que se registam várias iniciativas com maior impacto ao nível pedagógico em países como a França, a Áustria, a Alemanha, a Itália, a Grã-Bretanha e a Suíça. Parece-nos que terá sido neste último que se registaram os primeiros passos com o projeto *EOLE (Eveil au Langage et Ouverture aux Langues)*, sob a coordenação de Christiane Perregaux. Como o próprio nome indica, o referido projeto da suíça francófona propõe a abertura à diversidade linguística, nomeadamente no que diz respeito às outras línguas do território suíço e às línguas dos imigrantes. A sua principal preocupação foi, assim, contribuir para a integração dos imigrantes e romper definitivamente com o espaço escolar monolíngue (Perregaux, 1998). Na aceção de Martins (2008), trata-se de uma fase mista em que se introduzem novos conceitos teóricos sobre consciência linguística num contexto marcado pelo fluxo migratório, assistindo-se a uma maior abertura às línguas minoritárias, mormente as línguas das crianças alófonas presentes na escola.

Na mesma década, surge o projeto *Evlang (l'éveil aux langues)*, coordenado por Michel Candelier (1997-2001) e financiado pela Comissão Europeia. Juntando igualmente vários parceiros europeus (França, Itália, Áustria, Espanha e Suíça), o projeto teve como objetivos construir suportes didáticos para alunos dos 8-11 anos e formar professores para implementarem atividades de SDL, havendo uma avaliação, quer dos alunos, quer dos

professores, que teve como objetivo compreender as potencialidades desta abordagem, nomeadamente no que respeita as competências desenvolvidas pelos alunos (Candelier, 1998; 2003).

Posteriormente, uma terceira fase da SDL é marcada pela difusão de abordagens promotoras do desenvolvimento da consciência linguística e, conseqüentemente, de uma educação plurilingue.

Entre 2000 e 2004, o projeto *Ja-Ling* (*Janua Linguarum – uma porta para as línguas*) reforça a necessidade de “despertar para as línguas” e de contribuir para uma maior consciencialização da importância da diversidade linguística. Segundo o coordenador, Michel Candelier, a designação do projeto foi inspirada na obra de um pedagogo checo, Jan Amos Komenski (mais conhecido por Comenius), intitulada *Janua Linguarum Reserata – A porta para as línguas* (Candelier, 2003). Apesar da referida obra datar de 1631, julgamos que “uma porta para as línguas” é o título ideal para um trabalho que pretendeu desenvolver uma didática do plurilinguismo nos primeiros anos de escolaridade. A este propósito, é curiosa a revelação que o coordenador do projeto faz, afirmando que este surge a partir da “aventura” *DifCurEv* (Candelier, 2003), ou seja, *Diffusion Curriculaire de l’Eveil aux langues*. Nesta linha de pensamento, este projeto assume-se como um prolongamento do *Evlang*, quer ao nível da extensão geográfica, quer ao nível curricular. Em ambos os projetos foram construídos e implementados suportes didáticos com estratégias diversificadas que permitem a integração curricular da diversidade linguística. Na perspetiva de Kervran (2005a), “*ces supports sont des recueils d’activités concrètes de découverte, de manipulation et de comparaison entre des langues toujours multiples et diverses*” (p. 40) que poderão, a nosso ver, ser adaptados e ser implementados em diferentes contextos e níveis escolares (ver ainda, Andrade & Martins, 2007).

Na nossa perspetiva, todas essas atividades procuram responder a determinadas *utopias* (recuperando o conceito de utopia de Gadotti, 2003) que vão ao encontro da nova política educativa linguística. Uma primeira utopia consiste em construir uma sociedade mais justa para com as identidades e as diversidades, no exercício de uma verdadeira cidadania democrática. Uma segunda revela o desejo de encontrar um modelo de escola que responda aos problemas da globalização e da localização, sendo uma escola com sentido, “*com um sonho na mente*”. Com uma terceira utopia pretende-se formar cidadãos

e professores que acreditem na escola e sejam capazes de a mudar, pela (re) descoberta constante de caminhos. Finalmente, uma quarta utopia prende-se com o estabelecimento de uma didática com sentido, isto é, favorável ao plurilinguismo (Andrade & Martins, 2009).

No ponto que se segue explicitamos mais pormenorizadamente o contributo que a SDL pode ter para a concretização destas *utopias*, clarificando as suas finalidades educativas. Na explicitação dessas mesmas finalidades, parte-se do princípio de que uma educação em línguas promotora da diversidade e dos valores humanos pode ser uma forma de responder a uma das maiores preocupações referidas em várias investigações sobre a educação, isto é, combater atitudes de xenofobia e de discriminação, ainda bastante presentes na sociedade e na escola (Kaur, 2012).

3.2. Razões e finalidades

Na sequência do que temos vindo a afirmar, podemos dizer que, com a SDL, *“começa-se por uma disponibilização para as línguas, por uma sensibilização e uma consciencialização de aspectos linguísticos tanto da língua materna como de outras línguas”* (Ferrão-Tavares, 2001: 195), passando-se pela descoberta da pluralidade das línguas e culturas dos outros, como forma de evitar atitudes etnocêntricas. Trata-se, desta forma, de acreditar e de investir no poder da consciencialização, despertando os sujeitos para as línguas (Candelier, 2000; Dabène, 1991, Gadotti, 2003). Por outras palavras, sensibilizar para a diversidade linguística significa sobretudo consciencializar os aprendentes para esse tipo de diversidade, através do contacto com diferentes línguas, para que reconheçam a importância de aprender línguas e de as respeitar, desenvolvendo uma competência plurilingue e intercultural, se possível, desde tenra idade (Conselho da Europa, 2001a).

Neste contexto, as atividades de SDL desenvolvem competências a três níveis: ao nível das capacidades/habilidades (*aptitudes*), ao nível das atitudes (*attitudes*) e ao nível dos saberes (Candelier, 2000). Na nossa opinião, o desenvolvimento destes diferentes níveis de competências pressupõe um conjunto de implicações didáticas que podemos sintetizar em três pontos:

- i) uma visão sócio-construtivista da educação em línguas que defende um professor e um aluno autónomos cuja aprendizagem assenta num processo de investigação e de reflexão para a construção de conhecimento;

ii) a defesa do caráter social da aprendizagem uma vez que esta resulta de processos e de esforços individuais, mas se desenvolve sobretudo na base de um trabalho colaborativo, de partilha de saberes e de experiências na interação com os outros;

iii) uma perspectiva da educação em línguas inscrita numa *didática de desvio*, porque diferente, aberta a outras línguas (que não privilegia as línguas dominantes em detrimento das línguas minoritárias) e que pretende sobretudo (re)construir representações a favor do plurilinguismo (Goumoëns *et al.*, 2003: 43-45).

Globalmente, podemos dizer que a SDL pretende sobretudo: i) consciencializar o aprendiz para a importância da diversidade linguística; ii) desenvolver uma cultura linguística sobre as línguas do mundo, a partir do contacto com diferentes línguas; iii) despertar a curiosidade, o gosto, o espírito de abertura e o interesse relativamente às outras línguas e culturas; e, finalmente, iv) desenvolver competências variadas que proporcionem uma reflexão sobre a linguagem, a língua e a cultura do *Outro*, no sentido de favorecer o desenvolvimento de representações e atitudes positivas face ao diferente e de contribuir para uma educação para os valores, para a paz e para a cidadania (Andrade, Martins & Leite, 2002; Candelier, 2000 e 2003; Conselho da Europa, 2001a; Dabène, 2000; Sá, 2007, 2012, entre outros).

Neste contexto, parece-nos que as finalidades da SDL vão ao encontro de uma das funções principais da escola, isto é, contribuir para formar os aprendentes no sentido de os tornar

“cidadãos lúcidos e activos, capazes de dominar o progresso técnico, de dar sentido à vida individual e colectiva, de respeitar o equilíbrio ecológico do planeta, de reduzir a violência, de desenvolver a tolerância, em suma, de forjar um verdadeiro projeto de sociedade” (Michel, 1999: 90).

É nesta linha que, nos primeiros anos de escolaridade, preferimos falar de “sensibilização às línguas” ao invés de “ensino de línguas”.

Face ao exposto, podemos afirmar que a revisão da literatura que temos vindo a fazer acerca de uma educação para a diversidade linguística nos permitiu dar conta de que existem argumentos de diferente natureza a favor da mesma. Nesta linha, e admitindo que os mesmos emergem de campos disciplinares diversos, procurámos agrupá-los em quatro

tipos (ver figura 1): cognitivos e linguísticos, sociais e humanos, políticos e económicos e, finalmente, ambientais.



Figura 1. Argumentos a favor da educação para a diversidade

- Argumentos cognitivos e linguísticos

Neste trabalho, partimos do princípio de que a SDL,

“antes da aprendizagem formal de uma língua estrangeira, assume-se como estratégia de desenvolvimento da consciência/educação linguística da criança, de aptidões cognitivas, estéticas, sensorio-motoras e de representações e atitudes positivas relativamente à pluralidade linguística” (Martins, 2008: 160).

Assim, assumimos que esta abordagem plural encerra em si um conjunto diversificado de competências, promovendo no aprendente a autoconfiança, a capacidade de observar, de perspetivar e de compreender as diferentes línguas e culturas quer pela semelhança, quer pelo contraste (Andrade & Martins, 2004; Dabène, 1997; Ferrão-Tavares, 2002). A este propósito, vários estudos, mais centrados no bilinguismo, mostram que o contacto com outras línguas (em articulação com a língua materna) estimula o cérebro, aumentando a flexibilidade e a complexidade do pensamento cognitivo e desenvolvendo nos sujeitos capacidades que facilitam não só a aprendizagem das línguas como a aprendizagem em geral (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010; Cummins, 2004; Hagège, 1996; Oliveira, 2002).

Na sequência do que dissemos anteriormente, sabemos que as crianças que estabelecem contacto com várias línguas desde cedo desenvolvem um leque mais diversificado de competências mentais, nomeadamente, ao nível das capacidades de observação, de análise, de raciocínio e de reflexão sobre a(s) língua(s), incluindo da língua

materna e da(s) língua(s) de escolarização (Andrade, Martins & Leite, 2002; Barbeiro, 1994; Martins, Andrade & Bartolomeu, 2003; Sá, 2012, Sá & Andrade, 2007a, 2007b). Neste contexto, esta abordagem plural apresenta-se como uma forma de rentabilizar as línguas em presença para desenvolver a competência “meta” (Auger & Sauvage, 2007), isto é, para além das competências plurilingue e intercultural, inter e intra-linguística, procura-se que o sujeito desenvolva uma competência metalinguística, metacognitiva e metacomunicativa, vendo a língua como objeto que se pode observar e analisar (Conselho da Europa, 2001a; Hagège, 1996; Oliveira, 2002)

Neste contexto, a SDL é passível de desenvolver efeitos positivos ao nível das representações, das atitudes e das capacidades, que tornam os aprendentes mais abertos à diferença e mais dispostos a aprender línguas, resultando esse interesse pelas línguas numa maior capacidade para obter melhores resultados escolares (Andrade & Araújo Sá, 2001; Calvet, 2000; Candelier, 1998, 2000 e 2003; Dabène, 2000; Marinho, 2004; Moore & Castellotti, 2001; Sá, 2007). A este propósito, lembramos que a SDL tem sido apresentada como favorável ao desenvolvimento de uma cultura linguística, nas suas várias dimensões (Simões, 2006). Na dimensão cognitiva, concernente ao conhecimento sobre as línguas; na dimensão representacional ou imagética, referente às representações e atitudes face às línguas e culturas que terá influência nas práticas linguísticas e, conseqüentemente, na gestão da interação comunicativa onde coexistem diferentes línguas (Andrade & Araújo e Sá *et al.*, 2003). Nesta perspetiva, a cultura linguística, porque facilitadora da compreensão do mundo diverso do qual fazemos parte, potencia a competência de aprendizagem, ajudando os aprendentes a aprender a aprender (Delors, 1996; Kervran, 2005a, entre outros) e a terem mais criatividade e flexibilidade cognitivas (Skutnabb-Kangas, 2002) que contribuem para o seu desenvolvimento global.

- Argumentos sociais e humanos

Partindo do princípio de que as línguas não servem apenas para comunicar, mas transportam consigo identidades, culturas, valores e visões do mundo, podemos afirmar que uma educação em línguas que envolva abordagens plurais como a SDL promove a compreensão e o respeito pela diferença, favorecendo a interação com o *Outro*, ou seja, a relação intercultural e a intercompreensão.

A propósito da relação entre a SDL e a interculturalidade, refere Perregaux que

“l’interculturel ici est, si l’on peut dire, comme poisson dans l’eau. Il trouve son sens dans une dynamique sociale et pédagogique qui s’inscrit dans les pluralités multiples qui composent la population scolaire, ses savoirs et ses façons d’apprendre et les objets de connaissance” (1998: 102).

Neste contexto, enquanto alavanca para uma educação em línguas promotora do diálogo intercultural e da intercompreensão, a SDL convoca não só os direitos linguísticos (Unesco 1996), mas igualmente os direitos humanos (Unesco, 2009). Como temos vindo a dizer, SDL, ao alertar para a importância de respeitar e valorizar as diferentes línguas e culturas, contribui para uma educação que procura comprometer-se com o bem da humanidade e a paz planetária.

Neste contexto, julgamos que esta abordagem está ao serviço de uma didática que se preocupa em aproximar as pessoas (Gonçalves, 2011) através de um respeito mútuo, de uma convivialidade saudável e da possibilidade da intercompreensão. Nesta medida, parece-nos que educar em línguas, começando por uma sensibilização às mesmas, é desenvolver nos aprendentes repertórios linguístico-comunicativos que, não se limitando a servir a comunicação, podem ajudar a resolver problemas do mundo, tornando-o mais justo e contribuindo para o bem-estar social daqueles que o habitam.

- Argumentos políticos e económicos

Como já foi referido anteriormente, as línguas são vistas como meio de circulação de ideias e de acesso ao conhecimento. Assim, a aprendizagem das línguas é um poderoso instrumento de acesso aos mercados de trabalho, cada vez mais marcados pela competitividade. Embora se considere que a língua inglesa continua a ter um papel essencial na formação e na qualificação profissional dos sujeitos, cada vez mais se procura que os indivíduos adquiram competências noutras línguas para que possam aceder a esses mercados de trabalho que, numa era caracterizada pela globalização, impõem, muitas vezes, uma forte mobilidade e o contacto com outros países, outras línguas e culturas.

Neste contexto, e tendo em conta as políticas linguísticas vigentes, tem-se reforçado a ideia de que aprender línguas desenvolve nos sujeitos competências essenciais ao exercício da cidadania, nomeadamente, de reflexão crítica e de intervenção, permitindo que os mesmos participem de forma ativa e consciente na vida social e política (Castellotti, Coste & Duverger, 2008; Comissão das Comunidades Europeias, 2003, entre outros). Assim, e tendo em conta as finalidades da SDL apresentadas anteriormente, consideramos

que esta abordagem plural é um primeiro passo para que os sujeitos comecem, em contexto escolar, a compreender verdadeiramente a importância de valorizar as línguas e a interessar-se pela sua aprendizagem, compreendendo o papel que as mesmas podem ter na sua vida futura.

- Argumentos ambientais

Conforme referimos no ponto um do presente capítulo, tem havido uma grande preocupação face ao rápido desaparecimento de línguas, sendo que, sobretudo nas últimas décadas se tem apelado ao respeito e à preservação da diversidade linguística. Nomeadamente a partir da última década do século XX, esta preservação das línguas (e das culturas) começa a associar-se à própria preservação do ambiente e, conseqüentemente, da diversidade das espécies, incluindo, a espécie humana (Maffi, 2005; Sá, 2007, 2012; Sá & Andrade, 2008; Skutnabb-Kangas, 2000, 2002). É sobretudo a partir de 1996, com as iniciativas da “Terralingua: Partnerships for Linguistic and Biological Diversity”, uma organização internacional não-governamental, que se assume verdadeiramente essa ligação, acreditando-se que a sustentabilidade ambiental/biológica e das comunidades humanas caminham lado a lado (www.terralingua.org). Como esclarece Luisa Maffi (2005), “*The diversity of life is made up not only of the diversity of plants and animal species, habitats, and ecosystems found on the planet, but also of the diversity of human cultures and languages*” (p. 269).

Na mesma linha de pensamento, Skutnabb-Kangas (2002) defende igualmente que é tão importante preservar as línguas como as espécies. A autora estabelece uma correlação direta entre a diversidade linguística e a biodiversidade, afirmando que, quando a primeira é elevada, a segunda também o será e vice-versa. À luz desta ideia, acredita-se que os ecossistemas mais fortes e estáveis são os mais diversos, tal como as sociedades mais diversas são mais fortes, flexíveis, inovadoras e criativas: “*plurilinguals as a group think in more flexible and divergent ways than monolinguals as a group; they innovate more, create more new knowledges and dreams – and have more exchangeable linguistic capital*” (Skutnabb-Kangas, 2002:17). Nesta perspetiva, para a espécie humana, é de extrema importância que as línguas sejam preservadas, uma vez que integram a cultura e a identidade dos sujeitos e que constituem uma faculdade que distingue o Homem das outras

espécies e cuja apropriação distingue cada um do outro numa sociedade que é de todos (Mendes, 2005; Starkey, 2002).

Partindo destas ideias, alguns autores defendem que a SDL, passando pela consciencialização dos aprendentes de pertença ao mundo, poderá contribuir para que os mesmos se tornem cidadãos capazes de, como afirmam alguns autores, atingir uma tripla harmonia nas relações que estabelecem: harmonia consigo mesmos, com os outros e com a natureza (Gadotti, 2003; Rojo, 1995).

Tendo em conta os argumentos que fomos apresentando, importa esclarecer que a SDL - no quadro de uma didática do plurilinguismo e de um paradigma em que a pluralidade e a heterogeneidade são aceites e valorizados – se assume como um conceito em construção (Candelier, 1998, 2000, 2001, 2003, 2008; Perregaux, 1998, entre outros). Trata-se de uma abordagem que procura novos rumos e novas dimensões, sendo a sua integração curricular uma das prioridades da educação em línguas atual. Defende-se, assim, que

“(...) including linguistic diversity in curricular practice enhances to face two major educational concerns, namely the growing human mobility and the need for a real preparation towards global communication and understanding” (Gonçalves & Andrade, 2006:1).

Estando conscientes de que não existem receitas para o desenvolvimento desta abordagem, no ponto seguinte, procuramos refletir sobre algumas das possibilidades de a integrar e de a gerir curricularmente nos primeiros anos de escolaridade.

3.3. Possibilidades de integração curricular

Como dissemos anteriormente, apesar dos esforços no sentido de se estabelecer uma política linguística alicerçada no plurilinguismo, parece ainda não existir uma efetiva concretização dessa mesma política ao nível dos currículos escolares. No que diz respeito à SDL em particular, tem-se afirmado que é ainda insuficiente o reconhecimento institucional desta abordagem (Ingelmann, 1997), sendo, por vezes, até considerada como concorrente do ensino das línguas estrangeiras.

À luz das ideias que temos vindo a desenvolver, parece-nos fundamental que o currículo não compartimente o ensino de línguas, mas, pelo contrário, seja construído e gerido na base da harmonia entre várias línguas, conduzindo os sujeitos a um maior

envolvimento em experiências linguísticas variadas e articuladas, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida (Conselho da Europa, 2001a; Conseil de l'Union Européenne, 2001). Só assim julgamos ser possível concretizar uma didática do plurilinguismo que, no nosso entendimento, abandona qualquer “anglicização” e a ideia de “*near nativeness*” (Krumm, 2004) para privilegiar um “*éveil critique*” (Starkey, 2002) capaz de fazer com que os aprendentes compreendam o mundo que os rodeia e procurem combater a injustiça, a exclusão e a discriminação. Desta forma, pensamos que a educação linguística dos aprendentes encontra a sua riqueza precisamente em modelos mesclados que permitam trabalhar e inserir várias línguas em simultâneo no currículo. Vejamos as palavras de Krumm (2004):

“l'apprentissage des différentes langues devrait être interconnecté. L'enseignement de la première langue étrangère devrait préparer à l'apprentissage d'autres langues (...) en inculquant la prise de conscience des langues: l'enseignement de la première langue ouvre, métaphoriquement parlant, une fenêtre vers d'autres langues, suscite un éveil aux langues – language awareness (p.46).

Esta ideia vai ao encontro do que temos vindo a defender, isto é, o desenvolvimento de uma educação em línguas que assente na “*propedêutica plurilingue e pluricultural*” de Hawkins e referida nos documentos oficiais do Conselho da Europa (Andrade, Lourenço & Sá, 2010; Beacco & Byram, 2003; Candelier, 2001, 2003; Castellotti, Coste & Duverger, 2008; Conselho da Europa, 2001a; Ferrão-Tavares, 2002; Gomes, 2006; Martins, 2008; Sá, 2007; Simões, 2006). É nesta linha que vemos a diversidade linguística como objeto pedagógico e didático, devendo ser integrada no currículo dos primeiros anos de escolaridade. Nas palavras de Candelier (2005) :

“[l'éveil aux langues] c'est une approche des langues, le plus souvent à l'école primaire (y compris à l'école maternelle), qui se caractérise par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique (et donc, un nombre élevé de langues qui la concrétisent) est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques” (p. 67).

Tendo em conta que “*l'éveil au langage a pour objet d'amener des enfants de l'école primaire à réfléchir sur diverses langues*” (Ingelmann 1997: 121), esta abordagem deve ser desenvolvida de forma a trazer aos aprendentes a variedade e a riqueza do universo linguístico existente a partir do contacto com enunciados linguísticos diversificados.

Referimos no ponto anterior que a SDL tem uma relação estreita com a pedagogia intercultural e com uma melhor integração de alunos de outras línguas nos espaços de aprendizagem, contudo, estas abordagens não devem centrar-se apenas nesses alunos e nas suas línguas/culturas, mas em todos aqueles que circulam nesses espaços, trabalhando *com* e *sobre* a diversidade linguística (De Pietro, 2008) e estando cientes da diversidade existente dentro e fora da escola. Neste contexto, a SDL está igualmente ao serviço de uma educação para a alteridade na medida em que difere daquilo a que se está habituado ou se conhece. Não obstante, sabemos que o que é estranho pode originar duas atitudes opostas: o distanciamento e a incompreensão ou a (inter)compreensão e o diálogo (Afonso, 2008). Por isso mesmo, o desenvolvimento curricular da SDL deverá privilegiar o desenvolvimento de estratégias criativas e inovadoras de contacto com outras línguas, consciencializando os aprendentes de que o plurilinguismo e o multiculturalismo são uma constante e não uma exceção a ser esquecida ou ignorada.

A este propósito, referem alguns autores que um dos entraves à educação plurilingue é precisamente o facto de a alofonia ser ainda um pouco vista como exceção. Nas palavras de Noguero & Vilà, 2000:

“cuando se habla de estos temas, con frecuencia, se trata de la multiculturalidad y el plurilingüismo como unas realidades "excepcionales" a las que se tiene que atender de una manera específica allí donde se da este problema. De alguna manera se plantea el tema como si se tratara de una especie de enfermedad o carencia. Pero la diversidad lingüística y cultural ha sido de siempre una de las características de la mayoría de pueblos del mundo” (p.3).

Face ao exposto, alguns autores afirmam que a SDL desempenha um importante papel no desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização da diversidade em presença, estando ao serviço de uma educação que visa a construção de um mundo melhor e mais justo (Gadotti, 2003; Guerra, 2002; Kaur, 2012), mostrando que a diversidade não é um problema mas, pelo contrário, constitui uma fonte de riqueza sobre a qual se podem fundar saberes e desenvolver competências (De Pietro, 2008). Nesta perspetiva, importa que tais saberes e competências sejam trabalhados de uma forma integrada, significativa, socializadora e diversificada, conforme o estabelecido no Programa do 1.º CEB (Ministério da Educação, 1998: 29-30).

Tendo em conta os princípios e valores orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico, consideramos que a SDL pode favorecer:

“a) a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; b) a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; c) o respeito e valorização da diversidade linguística dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertencas e opções; d) a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; e) o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; f) a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural e g) a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” (Ministério da Educação, 2001b⁴: 15).

Pelas ideias expressas anteriormente, a SDL vai ao encontro da ideia de transversalidade subjacente à educação para a cidadania, defendida na *Reorganização Curricular do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001a, artigo 3.º, alínea d).

Julgamos, assim, que esta abordagem perpassa todas as áreas curriculares, não sendo responsabilidade exclusiva das disciplinas de línguas. Como afirma Curci (2002)

“l’educazione plurilingue non può limitarsi tuttavia alla sola area disciplinare delle lingue straniere, ma coinvolgerà trasversalmente tutti gli ambiti disciplinari, attivando la riflessione anche sui linguaggi tecnicamente definiti come settoriali” (s.p.).

Esta ideia está igualmente presente nas palavras de um outro autor, quando o mesmo refere que, embora o professor de línguas desempenhe um papel particular de mediador linguístico e mediador cultural, os professores das outras disciplinas partilham das mesmas responsabilidades (Coste, 2009).

Assim, vários estudos realçam a necessidade de a abordagem SDL ser desenvolvida de forma flexível, integrada e articulada com as outras áreas, abrindo-se a outros conteúdos, práticas e experiências pessoais e escolares, com vista ao desenvolvimento de competências pluridisciplinares (Ferrão-Tavares, 2000; Gomes, 2006). Embora as escolas das sociedades ocidentais há muito se organizem segundo uma lógica curricular traduzida em áreas científicas distintas – as disciplinas – julgamos que a prática curricular tem revelado a impossibilidade de as dissociar uma vez que elas estabelecem inevitavelmente relações entre si, cruzando-se e interagindo numa teia complexa. Uma vez que o 1.º CEB é ainda caracterizado por um regime de monodocência, parece-nos que esse trabalho é

⁴ O documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* foi revogado pelo Despacho n.º17169/2011. Porém, não pudemos deixar de o referir como documento orientador uma vez que estava em vigor na altura que o nosso projeto foi planificado e implementado.

naturalmente facilitado e que é no âmago dessa teia disciplinar que as aprendizagens se enriquecem e se tornam significativas, complementando-se. Esta dimensão da transversalidade das aprendizagens é igualmente considerada no Projeto *Metas de Aprendizagem* que – inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2009 – procura identificar competências e desempenhos dos alunos que “*evidenciam a efetiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina e também as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência*” (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>).

Neste contexto, é numa lógica de transdisciplinaridade e transversalidade de aprendizagens que vemos a verdadeira concretização da SDL, sendo que a mesma passará, inevitavelmente, por uma gestão curricular integrada das línguas, não as isolando das outras áreas. Dito de outra forma, vemos a SDL como uma forma de “*incorporar curricularmente temas transversais úteis à formação dos alunos*” e de “*criar actividades geradoras de uma convivência intercultural que respeite a diversidade linguística cultural e as diferenças*” (Martins, 2001: 107).

Nesta linha de pensamento, uma efetiva inserção da SDL no currículo dos primeiros anos de escolaridade permitirá que a escola se abra à pluralidade através da criação de espaços que permitam o contacto com diferentes línguas e culturas e com outras formas de estar e de viver, articulando-as com a “*criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas (...), do estabelecimento de relações entre estas e a língua materna e do convívio com outros modos de ser, de estar e de viver*” (Ministério da Educação, 2001 b: 45). De referir que esses espaços têm sido sustentados essencialmente pelo desenvolvimento de projetos, pela implementação de estratégias e pela construção de materiais/suportes didáticos que possam ser trabalhados em várias áreas do currículo (Kervran & Deyrich, 2007). Os principais temas trabalhados têm sido essencialmente a comunicação, a relação (por semelhança ou contraste) entre diferentes línguas (sua história e evolução, famílias de línguas, empréstimos linguísticos), os diferentes sistemas de escrita e sistemas fonológicos, as línguas no espaço (na família, na escola, no país, na Europa, no mundo), a diversidade/variação intralinguística, os estatutos das línguas, a relação oral/escrita e as regularidades das línguas, desde a morfologia, a sintaxe, o léxico e a coesão textual (Martins, 2008).

No que diz respeito às estratégias passíveis de implementar no âmbito da SDL, não nos sendo possível enumerá-las na totalidade, admitimos que as abordagens plurais dão abertura a uma grande diversidade de metodologias e estratégias pedagógico-didáticas, permitindo que o professor faça uma gestão flexível e criativa das mesmas. Podemos apenas dizer que se têm vindo a privilegiar, entre outras, atividades como:

- a audição de sons, palavras ou frases simples do quotidiano em diferentes línguas;
- a compreensão e interpretação de registos escritos, áudio e audiovisuais em diferentes línguas;
- a resolução de exercícios de comparação entre línguas (semelhanças e diferenças);
- a construção de biografias linguísticas;
- a construção/interpretação de esquemas sintetizadores de descobertas ou conhecimentos desenvolvidos acerca de diferentes línguas e culturas;
- a redação de pequenas escritos reflexivos e a resposta a questionários acerca das línguas;
- a pesquisa a pares ou em pequenos grupos de informações variadas (sobre línguas, culturas, países, povos...);
- a criação de músicas, cartazes, textos e frases em várias línguas;
- a participação em pequenos debates e/ou em jogos de expressão dramática
- ...

De um modo geral, vários estudos têm vindo a considerar que importa que as estratégias levadas a cabo nos primeiros anos de escolaridade permitam que os aprendentes comecem a adquirir uma compreensão global do mundo, que inclui um conhecimento acerca das diversas formas como as pessoas vivem e se organizam em vários contextos, culturas e comunidades, promovendo uma competência social enquanto capacidade de se relacionar com os outros, baseada num sentimento de respeito e compreensão mútua (Portugal, 2009).

A este propósito, no relatório do Conselho Nacional de Educação, uma outra autora afirma que a educação nos primeiros anos de escolaridade deve desenvolver um sentido de responsabilidade e um desejo de participar no processo de melhoria da qualidade de vida de todos, “*garantindo uma discriminação positiva dos grupos minoritários, aliada a políticas e estratégias de inclusão*” (Vasconcelos, 2009: 143). Neste contexto, vários

trabalhos apelam cada vez mais a uma escola que promova uma educação inclusiva, isto é, uma educação acessível a todos, caracterizada pela igualdade de oportunidades de aprendizagem independentemente das diferenças de cada um. Por outras palavras, a educação inclusiva pressupõe a existência de uma escola que procure responder à diversidade dos alunos, desenvolvendo nestes um forte sentimento de pertença à mesma por lhes proporcionar o direito de aprender, participando e interagindo com os outros e com a comunidade em geral (Rodrigues, 2003; Sanches & Teodoro, 2006; Unesco, 1994, entre outros). Nesta linha, pressupõe-se ainda que os sujeitos não reneguem a(s) sua(s) cultura(s), num processo de reconstrução identitária, marcado pela miscigenação.

Considerando que as abordagens plurais podem constituir boas estratégias de concretização dessa inclusão, importa que as estratégias de SDL sejam desenvolvidas de forma lúdica, motivadora e bastante diversificada no sentido de mobilizar o interesse e a motivação dos alunos, tornando a educação em línguas verdadeiramente atrativa e significativa para aprendentes nesta faixa etária. Contudo, este caráter lúdico não se deverá confundir com “folclore cultural” (Allemann-Ghionda, Goumoëns & Perregaux, 1999). Citando Noguero & Vilà (2000), *“se trata de alguna manera de superar los planteamientos de “enseñar la multiculturalidad” y el folklorismo que con frecuencia acompaña este tema, para pasar a enseñar en y para la diversidad lingüística y cultural”* (p. 4).

Julgamos ainda fundamental que qualquer iniciativa neste contexto tenha como ponto de partida as representações, as necessidades, os interesses e o conhecimento prévio dos aprendentes, colocando os mesmos no centro do processo de ensino e de aprendizagem. Como refere Weiss (1991) *“le curriculum doit tenir en compte (...) les besoins, des intérêts, des attentes, des motivations des apprenants ainsi que leur stade de développement psychologique et intellectuel”* (p. 41).

Não obstante todas as medidas e todos os esforços produzidos no sentido de uma integração efetiva das abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade, julgamos ainda necessário um maior investimento no sentido de tornar a SDL num acompanhamento sistemático dos alunos para que os mesmos desenvolvam uma capacidade de aprender autonomamente ao longo do seu percurso.

Julgamos, porém, que os alunos só serão capazes de desenvolver uma aprendizagem em línguas plural e autónoma se os professores forem capazes de a

proporcionar. Dito de outra forma, e tendo em conta o que referimos no capítulo anterior, pensamos que tornar os alunos autónomos implica que os próprios professores sejam formados para desenvolverem eles próprios a autonomia. Entendemos que tal processo passa inevitavelmente por uma formação transformativa e contextualizada, inscrita numa perspetiva emancipatória da ação educativa (Gonçalves, 2011; Pinho, 2008; Vieira, 2006a, 2009, 2010) no sentido de preparar estes profissionais para integrar nas suas práticas cenários de aprendizagem que abram espaço à experimentação e ao contacto com diferentes línguas, proporcionando aos aprendentes uma educação para o plurilinguismo. Assim, estas abordagens podem ser desenvolvidas por um professor generalista ou por um professor de línguas (ou ainda pelos dois em conjunto), desde que os mesmos se sintam preparados para tal.

3.4. Sobre a necessidade de formar professores

Como temos vindo a explicitar, a diversidade linguística tem colocado vários desafios à educação, conduzindo a uma reflexão mais profunda em torno da DL e da formação de professores. Assim, ao longo deste trabalho, temos vindo a insistir na ideia de que importa existir articulação política, educativa, didática e ao nível da formação (Perea & Piccardo, 2009) para que a SDL seja sentida como um verdadeiro compromisso curricular, das escolas e dos profissionais de ensino.

Nesta linha, revemo-nos na opinião de alguns especialistas que defendem a inserção da dimensão plurilingue na formação docente:

"nous partons du principe que l'insertion de cette dimension dans la formation des enseignants aura des incidences sur les pratiques quotidiennes de la vie de la classe et donc sur l'efficacité du système scolaire dont un des indicateurs prioritaires est bien sûr la réussite scolaire" (Allemann-Ghionda, Goumoëns & Perregaux, 1999: 5).

Embora consideremos que ainda muito investimento há por fazer no âmbito da investigação e da formação para o plurilinguismo, são vários os autores que se debruçam sobre a formação (inicial e contínua) de professores nesta área (Andrade, 2010; Andrade & Araújo e Sá, 2001; Andrade & Canha, 2006; Andrade, Martins & Moreira, 2001; Allemann-Ghionda, Goumoëns & Perregaux, 1999; Bernaus, 2007; Castellotti, 2001; Dupuis, 2003; Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; Ferrão-Tavares, 2002; Galisson & Puren, 1999; Gomes, 2006; Gonçalves, 2011; Kervran, 2005a, 2005b; Macaire, 2001; Martins, 2008; Martins *et al.*, 2010; Ouellet, 2002; Perea & Piccardo, 2009; Pinho, 2008).

Na opinião de Andrade & Araújo e Sá (2001), abrir tempos e espaços à diversidade e ao plurilinguismo na escola com vista ao combate das ideologias monolíngues e monoculturais ainda muito marcadas nos sistemas educativos deveria ser uma preocupação central dos professores de línguas. Embora as autoras se refiram em particular aos professores de línguas, o pensamento das mesmas é igualmente válido para os professores generalistas do 1.º CEB.

Num estudo de Ferrão-Tavares em torno da formação de professores para o plurilinguismo, a autora enuncia duas questões que servirão aqui de coordenadas da nossa reflexão: *“formar professores plurilíngues, porquê?”* e *“formar professores plurilíngues, como?”* (Ferrão-Tavares, 2001:192-197).

De uma maneira geral, julgamos que a resposta à primeira questão está estreitamente relacionada com a crença na formação de professores para o plurilinguismo enquanto tentativa de responder às necessidades do mundo atual, diverso e global conforme descrevemos no início deste segundo capítulo. Neste sentido, julgamos premente começar por formar os professores de acordo com a atual política linguística, defensora de uma didática de línguas com sentido, isto é, uma didática que se

“preocupa com a procura, constantemente renovada, de meios para uma realização efectiva, pessoal e profissional de professores e alunos, que aprendem na e com a escola, de forma a prepará-los para uma participação plena numa sociedade em constante transformação” (Andrade & Martins, 2009: 1).

Neste contexto, uma formação de professores com sentido implica a inclusão da temática do plurilinguismo com a finalidade de os preparar para desenvolverem abordagens que o valorizem. Pretende-se que, através da formação, os professores se sintam motivados e preparados para poderem sensibilizar os seus alunos para a diversidade, para a alteridade e para a cidadania, através da criação de *“ambientes amigos das línguas”* (Sousa, 2006).

No nosso labor investigativo, partimos do princípio de que só uma formação que busca um professor *“polivalente e pluridimensional que seja capaz de formar e de se auto-formar para a diversidade”* (Andrade & Martins, 2003: 4) poderá servir a nova conjuntura didática. A nosso ver, pretende-se sobretudo que a formação comece por tornar os professores mais conscientes da importância das línguas na formação para a cidadania democrática e para a intercompreensão, por um lado, e mais convictos de que o tradicional

ensino fechado das línguas é completamente insatisfatório nos dias de hoje, por outro. Debruçando-se nesta questão, afirma Perregaux (2006) que:

"la formation des enseignants et les institutions éducatives sont confrontées aujourd'hui à un défi de taille. Les questions concernant les langues les traversent et ne peuvent se satisfaire de réponses qui opteraient pour le monolinguisme" (p. 173).

Na nossa perspectiva, isso significa conceber o plurilinguismo como objetivo e, simultaneamente, como princípio da educação em línguas e da própria formação (Castellotti, 2001).

Na miríade destes pressupostos, julgamos que reforçar a formação dos professores neste âmbito poderá conceder a relevância merecida da SDL nos currículos dos primeiros anos de escolaridade. Admite-se que a carência de uma efetiva integração curricular da SDL no 1.º CEB em muito se relaciona com a falta de visibilidade da abordagem e com o caráter facultativo que a dimensão da pluralidade tem ainda na própria formação de professores, nomeadamente, de professores generalistas (Allemann-Ghionda, Goumoëns & Perregaux, 1999; Marinho, 2004; Martins, 2008). Nesta linha, defendemos que, só formando professores que reconheçam o valor das línguas para uma educação para a cidadania e para a intercompreensão, poderemos ter alunos capazes de se tornar cidadãos democráticos ativos que zelem pelo bem comum.

Se para a primeira questão colocada por Ferrão-Tavares (2001) temos a convicção de que a resposta adequada passa pela crença no poder da formação enquanto fonte de DP dos professores na área do plurilinguismo, o mesmo não se passa quando tentamos responder à questão *"formar professores plurilingues, como?"*.

Na sequência do que dissemos no capítulo anterior deste trabalho, sabemos que não existem modelos ou receitas de formação que garantam o sucesso de uma educação plurilingue. Deste modo, procuramos apenas refletir e registar algumas ideias que julgamos importantes quando se pensa em intervir junto dos professores para que desenvolvam o seu CP (teórico e prático) nesta área, seja em contextos formativos mais formais, seja em contextos mais informais e/ou de acompanhamento destes profissionais. Partilhamos, assim, da opinião de Ouellet (2002) quando o autor afirma:

"il ne s'agit pas de donner des « trucs » dernière mode et des outils pédagogiques déjà au point qu'il ne leur resterait plus qu'à adapter aux conditions particulières de leur classe. Il s'agit plutôt de leur fournir un cadre conceptuel plus large et plus critique que celui qu'ils possèdent déjà. Ils sont ainsi amenés à redéfinir leur

perception des défis du pluralisme à la lumière de la compréhension nouvelle que ce cadre conceptuel leur permet d'acquérir" (p. 149).

Nesta linha de pensamento, julgamos ser fundamental que a formação nesta área desenvolva nos professores a capacidade de refletir criticamente antes, durante e após a sua ação, reformulando pensamentos e reconstruindo práticas. Para que isso seja possível, importa ainda que qualquer tipo de formação/intervenção junto dos professores no âmbito da SDL parta de um conhecimento prévio das representações destes profissionais sobre as línguas e sobre a diversidade linguística no mundo em que vivemos. Aludindo a estas questões, referem dois especialistas que uma formação assim concebida pode lutar contra representações e atitudes impróprias, bloqueios ou distorções (Castellotti & Moore, 2005: 114).

Para além disso, importa ainda conhecer e ter em conta o percurso/a biografia e o perfil destes profissionais para que as suas aprendizagens em formação sejam significativas porque relacionadas com os seus interesses, com os dos seus alunos e com os da escola. É igualmente relevante que qualquer percurso formativo procure consciencializar os professores do papel que desempenham no seio de uma comunidade educativa que deve valorizar e promover cada vez mais repertórios linguístico-comunicativos diferenciados (Andrade & Martins, 2003).

Na nossa ótica, só desta forma se poderão gizar planos de formação que, constituindo verdadeiras práticas de supervisão, desenvolvam nos professores uma consciência profissional plurilingue. Estamos cientes de que a consciencialização dos professores pode ser acompanhada de momentos de destabilização, de descentração, nomeadamente em relação à sua identidade e ao seu CP (Perea & Piccardo, 2009). Porém, julgamos que esses momentos são também importantes na reconstrução profissional dos professores, contribuindo para a melhoria da sua ação. Importa, assim, que a formação seja capaz de consciencializar os professores das suas próprias conceções acerca das línguas e da forma como as mesmas interferem na sua ação, podendo este processo contribuir para a (re)construção de imagens favoráveis às línguas.

Nesta linha de pensamento, julgamos importante que o percurso formativo dos professores inclua as temáticas teóricas centrais subjacentes à diversidade linguística e à educação plurilingue, abordando, simultaneamente, questões práticas/metodológicas e passando por um projeto de intervenção que permita ao professor/formando colocar no

terreno as aprendizagens decorrentes da formação que realiza, refletir e avaliar as mesmas de forma a construir conhecimento sobre as possibilidades de prática e melhorar a sua atuação (Allemann-Ghionda, Goumoëns & Perregaux, 1999; Ouellet, 2002).

Para além da preocupação com as representações, os interesses e as necessidades dos professores e da escola, admitimos como fundamental que a formação de professores mostre, desde logo, a estes profissionais que as abordagens plurais não servem exclusivamente para resolver problemas dos aprendentes migrantes. Como dissemos anteriormente, este assunto não pode ser tratado de forma simplista ou como mero *folclore* também na formação de professores. Pelo contrário, a formação deve colocar o professor no centro da ação didática, enquanto gestor de um conjunto de sinergias que não podem ignorar as questões da diversidade e da pluralidade (Candelier, 2005; Kervran, 2005b), nem a complexidade e profundidade que as mesmas encerram. Esta é, aliás, uma área que carece de investimento dada a cultura linguística que envolve e a tradição compartimentada a que os sistemas escolares estão sujeitos (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007; Gomes, 2006; Marinho, 2004; Santomé, 2006).

Partindo da ideia da metáfora de que aprender uma língua é viajar (Ferrão-Tavares, 2002), parece-nos que uma formação de professores centrada na SDL poderá levar estes profissionais a descobrir possibilidades concretas de integração desta abordagem, desejando ser pilotos de várias viagens dos seus aprendentes. Para tal, importa colocar a pluralidade no coração da formação para que possa estar também no coração das práticas da escola. Referimos propositadamente o coração por ser um órgão vital e ligado à afetividade, pensando o plurilinguismo como elemento essencial não só na aprendizagem dos aprendentes, mas também na aprendizagem dos professores em formação. Dissemos atrás que, com a SDL nos primeiros anos de escolaridade, se enfatizam sobretudo as componentes sócio-afetiva e atitudinal; afirmamos agora que estas duas componentes (intrinsecamente ligadas) são também indispensáveis ao nível da formação de professores no que concerne o desenvolvimento de representações e atitudes positivas face às línguas e ao *Outro*, enquanto passo fundamental para que estes profissionais se comprometam efetivamente com o plurilinguismo.

De acordo com a perspetiva da DL que temos vindo a defender, parece-nos importante que a formação contemple várias pluralidades, desde a diversidade linguística, aos diferentes contextos em que os professores trabalham, à pluralidade de identidades

docentes em presença e às tensões inerentes ao cruzamento dessas mesmas identidades, passando pela pluralidade da própria ação docente que implica uma diversidade de funções e papéis (Matthey & Simon, 2009). Para além disso, importa que a formação de professores para o plurilinguismo permita que os mesmos sejam capazes de:

- i) adquirir e desenvolver saberes (informativos e/ou teóricos) sobre questões próprias da temática para construir instrumentos necessários à compreensão e à análise da comunidade e da população escolar;
- ii) conhecer, construir e implementar instrumentos didáticos e metodologias (competências e saber-fazer), agindo em consonância com o contexto multilingue e multicultural em presença;
- iii) desenvolver competências pessoais e interpessoais, atitudes gerais de abertura à diversidade e um estado de espírito favorável às abordagens plurais (Allemann-Ghionda, Goumoëns & Perregaux, 1999).

De um modo geral, julgamos que a concretização destes objetivos passa inevitavelmente por uma formação holística, prospetiva e transdisciplinar, baseada na observação e no acompanhamento do percurso destes profissionais, das suas teorias e das suas práticas. Para além disso, formar professores capazes de educar futuros cidadãos respeitadores da diversidade, solidários e interventivos, através das línguas e do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, implica conceber uma formação tendo em conta várias dimensões:

- i) *dimensão didática*, relativa ao desenvolvimento de competências concretas para lidar com o objeto língua(s) e com a diversidade linguística;
- ii) *dimensão política e interventiva*, capaz de preparar o professor para o exercício de uma cidadania mais participada, articulando a produção de conhecimento com a tentativa de resolver problemas do mundo atual e de construir sociedades mais justas e inclusivas;
- iii) *dimensão mais pessoal e colaborativa*, associada ao desenvolvimento do professor, individual e em grupo, assente numa lógica de (re)construção da sua identidade pessoal e profissional (Hargreaves, 1998; Martins, 2008; Martins *et al.*, 2010), direcionada para a valorização da diversidade e a defesa de uma educação plurilingue.

Estas dimensões estão, inevitavelmente, associadas a uma dimensão *investigativa e reflexiva* que, como dissemos no capítulo precedente, se relaciona com a necessidade de tornar prática habitual dos professores a análise e reflexão da/na/sobre a ação educativa, tendo em vista a reconstrução de CP. Partimos do pressuposto de que, para que os professores consigam comprometer-se com o desenvolvimento de práticas plurilingues, é ainda necessário que a formação docente os erga de inúmeros fatores de desmotivação. Entre eles, Santomé (2006) destaca a incompreensão das finalidades dos sistemas educativos; uma formação inicial deficitária e fracas políticas de atualização dos professores, onde impera uma imagem do professor como técnico; os excessivos conteúdos curriculares; um sistema extremamente burocrático, a falta de serviços de apoio e de incentivo à inovação; a carência de cultura democrática escolar, um conjunto de problemas de comunicação com os alunos e com as famílias; a crença de que os professores são os únicos responsáveis pela qualidade da educação; o aumento das suas funções e a pouca visibilidade dos efeitos do trabalho docente.

Estes fatores parecem desiludir e desmotivar principalmente os professores mais comprometidos, pelo que importa que a formação no contexto de uma educação para o plurilinguismo procure incentivá-los a experimentar uma didática nova que poderá ajudar a resolver alguns problemas com que nos deparamos na atualidade porque facilitadora da compreensão entre os sujeitos. Acredita-se, assim, que o contacto com a temática, com materiais pedagógico-didáticos e com as práticas de educação para a diversidade linguística poderão contrariar essa desmotivação, despoletando a “*dimensão da possibilidade*” (Pinho & Andrade, 2007), isto é, a crença de que é possível trabalhar de outra forma, educando para a intercompreensão e para os valores democráticos através das abordagens plurais. Dito em poucas palavras, importa que a formação de professores nesta área permita que estes profissionais construam o sonho de contribuir para um mundo melhor porque mais justo (Kaur, 2012), em que as línguas e a comunicação em geral constituem um poderoso instrumento.

Em jeito de síntese, estudos recentes têm mostrado que importa desenvolver uma formação de professores para o plurilinguismo:

i) centrada no formando, o que implica uma especial atenção aos seus conhecimentos, interesses, necessidades e representações, tendo igualmente a função de abrir os sujeitos à diversidade, ao mundo e ao *Outro*;

ii) capaz de preparar os professores para saberem agir perante situações complexas e adaptar-se às constantes mudanças próprias da atualidade;

iii) propiciadora da observação crítica, do questionamento, da reflexão e da investigação;

iv) promotora do diálogo e da abertura ao *Outro*, pelo debate e pela partilha de diferentes pontos de vista, numa reconstrução permanente do conhecimento (Gonçalves, 2011; Martins, 2008).

Para além disso, vários autores valorizam uma formação assente nas práticas de educação para a diversidade linguística e no trabalho colaborativo entre professores, investigadores e outros responsáveis pela educação. A este propósito, encontramos no discurso de alguns autores a ideia de que *"les autorités responsables de l' éducation devraient examiner comment obtenir, via des réseaux d'enseignants, chercheurs, formateurs des enseignants et conseillers, des descriptions détaillées des processus se déroulant dans le cadre de la bonne pratique"* (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006: 165, ver também Caldeira *et al.*, 2004). No nosso entendimento, isso pressupõe um maior trabalho conjunto de partilha e de discussão, estando cientes de que

"as respostas ou as soluções dependerão sempre das dinâmicas que se instalam nos grupos e nas redes de produção de conhecimento que devem constituir os elementos de uma escola e, em primeiro lugar, os professores, sabendo todos (professores, supervisores e investigadores) que têm uma nova problemática com que se devem preocupar" (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 160).

Finalmente, reconhecemos que pensar a formação de professores para uma educação com vista a que o mesmo seja capaz de educar para a diversidade linguística implica que esses mesmos percursos de formação contemplem várias vertentes deste profissional: enquanto profissional, pessoa, observador crítico-reflexivo, investigador, aprendiz, interventor, inovador, criador (Andrade & Araújo e Sá *et al.*, 2003; Gonçalves, 2011; Martins, 2008; Martins *et al.*, 2010, entre outros). Só, desta forma, pensamos ser possível que essa formação seja significativa e torne as práticas docentes mais adequadas aos contextos em que este profissional se move.

Síntese

No capítulo que acabámos de apresentar, procurámos sobretudo explicar temas e conceitos que consideramos serem passagens obrigatórias quando se fala de educar em línguas nos tempos que correm. Assim, face a uma sociedade marcada pela crescente mobilidade dos sujeitos, pela globalização e, naturalmente, pelo frequente contacto com a diversidade (linguística, cultural, política, religiosa...), a educação, a escola e os professores veem-se confrontados com novos desafios.

Como dissemos anteriormente, esse contacto com a diversidade e a (aparente) proximidade comunicativa não significam, contudo, um aumento da compreensão entre os sujeitos pelo que importa que a escola dos dias de hoje se preocupe com a humanização da própria educação, dos seus aprendentes e dos professores, preparando-os para serem verdadeiros cidadãos numa sociedade diversa. Neste contexto, sublinhámos o importante contributo que a educação em línguas pode ter neste processo, desde que assente num ideal de plurilinguismo capaz de promover os valores democráticos, enquanto educação para a cidadania, para a paz e para intercompreensão entre os povos.

Nesta linha de pensamento, e em consonância com as políticas linguísticas educativas em vigor, educar em línguas atualmente implica preparar os sujeitos para serem capazes de valorizar e respeitar a diversidade linguística, desenvolvendo nos mesmos atitudes positivas e pró-ativas face a essa mesma diversidade. Por esse motivo, defendemos uma educação em línguas centrada no sujeito aprendente em que a língua representa, por um lado, a sua identidade e, por outro, o contacto com outras identidades, com a diferença, com o *Outro*.

À luz destes pressupostos, parece-nos que uma educação em línguas assim delineada deve desenvolver-se desde os primeiros anos de escolaridade, através de um “*trabalho concertado das diferentes línguas*” (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 159) que contrarie a visão instrumental das mesmas. Deste modo, e porque o nosso enfoque é o 1.º CEB, pensamos que os aprendentes podem passar por uma fase de SDL ou “*ensino indireto de línguas*” (Weiss, 1991) antes de aprenderem uma LE em particular. Neste sentido, defende-se que o contacto com um número vasto de línguas desde tenra idade promove a construção de representações e o desenvolvimento de atitudes favoráveis ao multilinguismo e ao multiculturalismo.

Pelas finalidades e pelos argumentos que fomos apresentando ao longo deste capítulo a favor de uma educação para o plurilinguismo, podemos afirmar que, enquanto abordagem plural, a SDL assume-se como uma educação para a humanidade, podendo dotar os sujeitos de competências que os ajudam a resolver alguns dos problemas que a vida em sociedade coloca e a lutar pelo bem comum. Por outras palavras, sensibilizar para a diversidade é encarar “*o ensino e a aprendizagem das línguas no coração do currículo humanista*” (Starkey, 2002: 33; ver ainda Gonçalves, 2011; Martins, 2008; Perregaux, 1998). Contudo, para que esta abordagem não se arrisque a ser perspetivada como acessória na gestão do currículo escolar, importa que os professores sejam os primeiros a compreender a importância de trabalhar com os aprendentes de forma articulada e integrada.

Na nossa ótica, os aprendentes precisam de um acompanhamento por parte dos professores que zele por uma abertura às línguas e que promovam a vontade de aprender e de comunicar com o *Outro*, reconhecendo que isso implica um investimento cognitivo, socio-afetivo e atitudinal. Para tal, importa intervir junto dos professores para que os mesmos sejam capazes de “*desenvolver a capacidade de observar, de reflectir, de tomar decisões adaptadas à diversidade linguística das sociedades europeias*” (Avelino, 2006: 469). Dito de outra forma, é premente que se invista na criação de percursos de formação inovadores que sensibilizem os professores para as questões da diversidade, consciencializando-os da importância de desenvolverem abordagens curriculares favoráveis ao plurilinguismo.

Para finalizar, podemos afirmar que, com esta revisão teórica, pudemos compreender que desenvolver nos professores uma perspetiva da educação em línguas assente no ideal de plurilinguismo e na intercompreensão implica intervir junto destes profissionais a vários níveis: i) ao nível das suas disponibilidades para o reconhecimento e a compreensão da alteridade e da diversidade; ii) ao nível do comprometimento dos mesmos para com a educação plurilingue; iii) ao nível da ação destes para com a construção de um *currículo amigo das línguas* (Conselho da Europa, 2005). Nesta linha, defende Gadotti (2003) que só assim se poderá transformar o professor no “*profissional do sentido*” e “*do encantamento*” que orienta as suas práticas curriculares por valores éticos (pp. 30-32). O autor mencionado recupera o conceito freiriano de “boniteza” para dizer que é necessário realçar a componente estética da formação/educação, como alicerce para

mudar a escola, transformando-a num lugar onde se pode mudar o mundo, pensando-o de uma forma diferente e mostrando a importância da capacidade de sonhar, de inventar, de ousar e de modificar a profissão docente.

Tendo em conta o enquadramento teórico desenvolvido, apresentamos, seguidamente, o estudo empírico levado a cabo com um grupo de professoras do 1.º CEB, cujo intuito principal foi conhecer as representações destas profissionais sobre a educação em línguas nos primeiros anos de escolaridade e compreender como é que as mesmas (re)construem CP a partir do contacto com práticas de educação para a diversidade linguística.

CAPÍTULO 3
METODOLOGIA DO ESTUDO

“Todo pesquisador adota ou inventa um caminho de explicitação da realidade que investiga ou da descoberta que realiza, guiado por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la, porque tem ou urde uma concepção do que é a realidade que investiga” (Chizzotti, 2006: 24).

Introdução

Com o presente capítulo pretendemos apresentar o estudo empírico realizado com um grupo de professoras generalistas do 1.º CEB em torno da temática da educação para o plurilinguismo nos primeiros anos de escolaridade.

Partindo da citação em epígrafe, e considerando que a educação tem a sua especificidade (inerente à própria ação educativa), procurámos que essa especificidade fosse tida em conta no momento da seleção das metodologias a seguir na nossa investigação. Contudo, estivemos sempre conscientes de que não foram essas opções metodológicas que definiram o caminho a percorrer, mas que toda a nossa investigação teria de ser delineada pelas noções e pelos fenómenos relevantes que se mostraram capazes de ampliar a nossa visão enquanto investigadoras bem como pela *“prática de errância e de produção também da ignorância”* (Esteban, 2003: 129).

Tendo em conta a problemática central do estudo, pretendemos igualmente evidenciar que o ensino, a investigação e a formação de professores devem estar de mãos dadas na construção de uma educação melhor e mais justa. À luz dos estudos de Paulo Freire (1997a), vemos a educação como um modo de intervenção no mundo, pelo que a investigação na área da formação de professores assume igualmente um papel interventivo com vista à construção de um mundo melhor.

Abarcando o presente estudo questões específicas da educação em línguas e do DP de professores, é nosso objetivo conhecer formas de desenvolver nos professores CP no âmbito de uma educação mais plural, percebendo como é possível acompanhá-los e formá-los para que se sintam capazes de sensibilizar os alunos para a diversidade linguística desde os primeiros anos de escolaridade. Assim, perspetivando o professor como ator fundamental do processo educativo, o nosso estudo procura ter em conta a personalidade dos sujeitos em análise, pretendendo conhecer e compreender a relação que os mesmos

estabelecem com a construção de CP no que diz respeito à profissão docente e à gestão curricular da diversidade linguística no 1.º CEB.

Nesta linha de pensamento, organizámos este capítulo em cinco pontos essenciais. Um primeiro, na qual explicitamos as várias etapas do estudo, as questões e os objetivos que o guiaram. Seguidamente, damos conta do posicionamento paradigmático por nós assumido, enquadrado na lógica qualitativa e interpretativa que muitos estudos na área da educação têm adotado (Chizzotti, 2006; Estrela *et al.*, 2005), dada a complexidade dos fenómenos educativos. Num terceiro momento, apresentamos pormenorizadamente os passos dados até à definição do grupo de sujeitos que são objeto do nosso estudo para, posteriormente, explicitarmos o processo de recolha de dados e os respetivos instrumentos utilizados. Finalmente, no ponto cinco do capítulo, explicitamos os procedimentos de tratamento e análise dos dados recolhidos.

1. Memorando da viagem investigativa

Como referimos na introdução geral, o presente trabalho de investigação emergiu de um conjunto de vários pressupostos e motivações, quer de natureza mais científica e profissional, quer de cunho pessoal. Desta forma, na sequência do conhecimento adquirido, das preocupações e dos resultados decorrentes da nossa participação em outros projetos (cf. introdução geral), moveu-nos a vontade de desenvolver um projeto de investigação que abraçasse um estudo com professores generalistas do 1.º CEB em situação de formação contínua na área da SDL.

Neste contexto, o nosso projeto assume-se como um “*projeto de modelização dupla*” (Sá-Chaves, 1994) na medida em que, simultaneamente, integra estratégias de formação e estratégias de investigação. Contudo, se ao nível da sua operacionalização, ambas partilharam tempos e espaços, o mesmo não se pode dizer relativamente às intencionalidades de cada uma dado que os objetivos formativos e investigativos são claramente distintos.

Ao planear o nosso estudo empírico, não esquecemos o nosso intuito de compreender como aprendem os professores e, conseqüentemente, como desenvolvem o seu CP na área da SDL em contextos formativos que lhes permitam contactar com práticas educativas concretas, planificando e discutindo as mesmas com investigadores/formadores e com outros professores.

Delineado pela primeira vez em 2007, o nosso estudo foi sofrendo algumas modificações ao longo do tempo, de forma a poder ajustar-se às descobertas que íamos fazendo e à disponibilidade dos participantes.

Admitindo que “*pesquisar é sempre navegar com direcção*” (Ghedin & Franco, 2006: 10), estamos conscientes de que toda a investigação ou construção de conhecimento implica que o investigador esteja disposto a reconstruir constantemente o seu caminho para alcançar a direcção pretendida, orientado pela virtude de permanecer num constante vaivém, entre ida e vinda, partida e chegada. Assim, tivemos que repensar várias vezes as nossas opções, quer ao nível da estrutura e dos conteúdos do enquadramento teórico, quer ao nível das opções metodológicas que fomos tomando no sentido do aprofundamento do nosso conhecimento junto dos sujeitos participantes no estudo e da adaptação à disponibilidade dos mesmos.

Não perdendo de vista os objetivos e as questões de investigação, o nosso estudo empírico foi assumindo novos contornos, sobretudo no que diz respeito à constituição do grupo de participantes. Como especificaremos mais adiante, embora inicialmente tivéssemos intenção de analisar apenas um grupo de professoras de uma escola do 1.º CEB, posteriormente, optámos por alargar o número participantes do nosso estudo, analisando também um grupo de professoras generalistas que integrava uma das oficinas de formação do projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, no qual estivemos como investigadora e formadora.

Entre vários balanços do que fomos fazendo, com os avanços e recuos necessários, fomos (re)definindo os objetivos, as questões e as fases da investigação. Desta forma, acreditando que a investigação só faz sentido na medida em que pretende atingir um fim (Quivy & Campenhoudt, 1995), delineámos os seguintes objetivos:

- ♦ Construir conhecimento acerca das representações que os professores (re)constroem sobre si enquanto profissionais;
- ♦ Conhecer as representações dos professores acerca da educação em línguas no currículo dos primeiros anos de escolaridade;
- ♦ Compreender o(s) contributo(s) de práticas e de projetos de SDL na (re)construção profissional dos professores do 1.º CEB:
 - observando a forma como estes analisam e/ou concebem, desenvolvem e/ou avaliam materiais e projetos de SDL,

- analisando o conhecimento profissional que (re)construem nesse processo;
- ♦ Construir conhecimento sobre a formação de professores capaz de contribuir para uma educação plurilingue mais efetiva.

Tendo em conta os objetivos acima mencionados, pretendemos sobretudo dar resposta a duas questões investigativas centrais:

- ♦ Qual/quais o(s) contributo(s) de práticas e projetos de SDL na (re)construção profissional dos professores do 1.º CEB no âmbito de uma educação mais plural?
 - como se veem os professores do 1.º CEB enquanto profissionais?
 - que representações possuem acerca da profissão docente?
 - como perspetivam a SDL na construção das suas práticas educativas?
 - que conhecimento profissional desenvolvem a partir dessas mesmas práticas?
- ♦ Como formar professores do 1.º CEB para uma gestão curricular que promova a diversidade linguística, contribuindo para o plurilinguismo?

Tratando-se de um estudo em educação, sabíamos à partida que as respostas seriam sempre marcadas por incertezas inerentes à complexidade da condição humana e dos fenómenos sociais (Amado, 2009). Neste sentido, pensámos que mais valioso do que as respostas em si mesmas era o caminho que estas questões nos levariam a percorrer uma vez que nos obrigariam a refletir e a reconstruir constantemente o nosso conhecimento, através das descobertas que íamos fazendo no sentido de compreender como é que os professores podem desenvolver CP na área da SDL.

Desta forma, arquitetámos o nosso plano de investigação segundo quatro etapas, conforme esquematizamos no quadro que se segue. Lembramos, porém, que a última etapa não fazia inicialmente parte do nosso plano de investigação, surgindo mais tarde pelos motivos que apresentamos, aquando da explicitação das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados.

Quadro 1. Desenho do processo de recolha de dados

Etapas	Datas	Descrição
Etapa 1	maio a outubro de 2008	Preparativos da observação junto das professoras: definição dos participantes do estudo.
Etapa 2	setembro de 2008 a julho de 2009	Elaboração e entrega dos inquéritos por questionário e das caracterizações das professoras; Observação das professoras durante a formação: - em reuniões de trabalho e/ou sessões de formação; - na implementação das sessões de SDL por parte de uma professora/investigadora com os alunos de um grupo de professoras generalistas (Projeto A) e por parte do outro grupo de professoras generalistas com os seus alunos (Projeto B).
Etapa 3	novembro de 2009 a fevereiro de 2010	- Realização das entrevistas individuais às professoras generalistas (Projetos A e B).
Etapa 4	abril de 2011	- Realização da sessão de <i>focus group</i> (Projetos A e B).

2. Espaços metodológicos do estudo

Estando traçado o desenho global da investigação, importa agora explicitar as opções metodológicas que fomos tomando ao longo do nosso labor investigativo. Antes de mais, julgamos necessário esclarecer que, na descrição metodológica da nossa caminhada investigativa, procuramos distanciar-nos de algumas controvérsias relativas aos diferentes paradigmas de investigação. Num sentido lato, entendemos aqui paradigma como uma visão do mundo que define a natureza do mesmo, dos indivíduos que nele interagem e das relações que nele se estabelecem (Guba & Lincoln, 1994; Vygotsky, 1998, entre outros). Por outras palavras, julgamos que a criação de paradigmas é sobretudo uma forma de organizar ideias, conceções e modelos de investigação que, adotados por investigadores conceituados, se universalizaram, tornando-se exemplares para a atividade de investigação (Chizzotti, 2006). Assim, procuramos situar o nosso trabalho em determinadas tendências metodológicas que, procurando não ser gavetas isoladas, se articulam entre si. Servindo-nos das palavras de Alarcão (2001c), *“as tendências, pelo seu carácter de desenvolvimento e continuidade, são representações cognitivas mais ao meu gosto, pois, embora me organizem o pensamento, não o tolhem em categorias espartilhadas”* (p. 140).

Tendo em conta os objetivos do nosso estudo, assumimo-lo como um estudo de natureza qualitativa. Entendemos que *“a pesquisa qualitativa, utilizada para interpretar fenómenos, ocorre por meio da interacção constante entre a observação e a formulação conceptual, entre a pesquisa empírica e o desenvolvimento teórico, entre a percepção e a*

explicação” (Bulmer, 1977, referido por Vilelas, 2009: 113), trabalhando essencialmente sobre valores, crenças, representações, atitudes e opiniões dos sujeitos.

Nesta linha, acreditámos sempre na importância de estudar o entendimento que os sujeitos constroem no contacto com a realidade e nas diferentes interações humanas e sociais, procurando encontrar fundamentos para analisar e interpretar os significados que esses mesmos sujeitos atribuem aos factos, aos fenómenos e às suas vivências (Amado, 2009; Bogdan & Biklen, 1994; Chizzotti, 2006; Denzin & Lincoln, 2006; Esteban, 2010; Lüdke, 2005; Miles & Huberman, 1994; Vilelas, 2009). Mais precisamente, interessou-nos observar, analisar e compreender como a realidade social (neste caso em particular, a SDL no 1.º CEB) é entendida, experienciada e produzida pelos professores, acreditando que o conhecimento resulta de um terreno movediço de significados (Geraldí, 2004). Pretendíamos, assim, passar do mero registo descritivo de condutas, gestos, expressões ou afirmações à compreensão e interpretação dos mesmos, tendo em conta o contexto em que tudo se verifica. Para tal, servimo-nos de uma abordagem interpretativa e naturalista, assumindo que *“o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que de generalizar, a representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica, assente em critérios de compreensão e de pertinência* (Amado, 2009: 73). Desta feita, o nosso estudo partilha da filosofia da fenomenologia uma vez que os métodos utilizados nos serviram para estudar cuidadosamente o mundo dos sujeitos participantes, sendo que o produto final desejado é que determinou esses mesmos métodos (Stern, 2007: 213).

Em síntese, e recordando que o nosso objeto de estudo é o modo como os professores constroem CP, podemos dizer que o nosso estudo emerge de uma abordagem interpretativo-fenomenológica (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005) e naturalista do objeto a estudar, adquirindo um carácter flexível e *multifacetado* (Bodgan & Biklen, 1994; Estrela, 2007; Guba & Lincoln, 1994; Meeto, & Temple, 2003; Miles & Huberman, 1994). Como veremos mais adiante, este carácter híbrido ou, se quisermos, este “ecletismo metodológico” que caracteriza muitas das investigações actuais (Benson *et al*, 2009) resulta igualmente no recurso a diferentes metodologias e técnicas de recolha de dados, numa lógica de complementaridade e de interdisciplinaridade (Amado, 2009; Santos, 2001).

Nesta lógica, no caminho que fomos traçando e percorrendo, centrámo-nos sobretudo nos processos e não tanto nos produtos ou nos resultados, procurando conhecer e compreender o pensamento dos professores participantes relativamente à abordagem SDL. A um estudo desta natureza impôs-se, desde logo, uma relação de proximidade entre investigador e investigado para que a entrada no terreno das subjetividades desse pensamento fosse realizada de forma natural. Segundo alguns autores, a abordagem qualitativa envolve uma construção social da realidade em que o investigador e os sujeitos investigados estabelecem uma relação próxima, comprometendo-se ambos em melhorar práticas, admitindo a existência de constrangimentos contextuais que, muitas vezes, dão forma à investigação (Coutinho, 2011; Denzin & Lincoln, 2006).

Ainda que muitas críticas sobre este tipo de orientação metodológica recaiam sobre a crença de que os valores e as ideologias do investigador podem determinar (ou, pelo menos, condicionar) os resultados da investigação assim concebida, esforçámo-nos sempre por ultrapassar esta questão uma vez que esses mesmos valores e ideologias não determinaram os factos investigados, mas procuraram servir a razão e a motivação para fazer a investigação, podendo ainda servir de orientação para uma futura utilização das descobertas feitas (Carspecken, 1996, citado por Amado, 2009). Debruçando-se sobre esta questão, Sousa Santos afirma que esta aproximação do sujeito e do objeto estudado/investigado é uma característica clara da ciência pós-moderna pelo que, nas ciências sociais em particular, se afirma a necessidade de um conhecimento intersubjetivo, compreensivo e íntimo que não nos separe do que estudamos. Nas palavras do autor supracitado, “*ressubjectivado, o conhecimento ensina a viver e traduz-se num saber prático*” (Santos, 2001: 55).

Nesta linha, procurámos sempre interagir com os sujeitos envolvidos na nossa investigação “*de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora*” (Bodgan & Biklen, 1994: 68), na tentativa de obter uma visão mais completa dos acontecimentos, sem os separar do contexto em que se desenvolveram (Coutinho & Chaves, 2002; Vilelas, 2009). Contudo, estamos cientes de que esse conhecimento completo não é facilmente alcançável ou, pelo menos, não se alcança na totalidade dada a complexidade dos fenómenos em estudo e a sua dependência de múltiplos fatores caracterizadores do contexto. É precisamente por termos consciência dessa complexidade que, como já foi dito, o nosso estudo assenta na combinação de diferentes métodos (*mixed methods research*, Amado,

2009: 94) ou da “*pluralidade metodológica*” (Santos, 2001), assumindo que a realidade não pode ser estudada exclusivamente sob uma ou outra perspectiva, mas que é enriquecida por uma visão multimodal e multimetodológica capaz de expandir o conhecimento.

Foi nesta perspectiva que acreditamos sempre poder ultrapassar a mera descrição dos fenômenos para sermos capazes de compreender e criar “*teorias fundamentadas*” ou “*grounded theory*” (Charmaz, 2009; Stebbins, 2008; Stern, 2007, entre outros) a partir dos dados que recolhemos, segundo um processo indutivo. Percebemos, nesta linha, que só na miscigenação de métodos nos levaria a produzir “*arranjos teóricos explanatórios*” (Charmaz, 2009: 19) capazes de conferir maior credibilidade à própria abordagem qualitativa. Julgamos que o nosso estudo pode dar origem a determinadas teorias uma vez que recai “*sobre a análise dos processos, ao tornar central o estudo da ação e criar compreensões interpretativas abstractas dos dados*” (*ibidem*: 24). Assim, podemos dizer que se trata de uma investigação exploratória, dado que o seu intuito é essencialmente fazer emergir novas descobertas acerca do CP docente em torno da educação para a diversidade linguística. Consideramos que, neste tipo de trabalho, importa não somente analisar em profundidade uma realidade, mas realizar descobertas que abram novas pistas de reflexão e possibilidades de reconstruir e renovar concepções existentes (Pardal & Correia, 1995). Assim, os métodos por nós utilizados neste estudo e os resultados do mesmo constituem-se como princípios e práticas (e não como receitas metodológicas), implicando da parte do investigador flexibilidade e capacidade de reconstruir permanentemente o conhecimento. Só desta forma nos foi possível ir aprofundando o conhecimento dos dados, ao longo da investigação, isto é, ir descobrindo o significado do vivenciado para construir um “*retrato interpretativo do mundo estudado*” (*ibidem*: 25).

Tendo em conta que à construção do nosso desenho investigativo presidiu a intenção de compreender como é que os professores aprendem, isto é, como se podem desenvolver profissionalmente, identificamos ainda o nosso trabalho com uma das tendências de investigações recentes na área da formação de professores, apelidada por Cochran-Smith & Fries (2008) por “*teacher education as a learning problem*”. Segundo os autores acima mencionados, os trabalhos realizados nesta linha investigam a formação, procurando contribuir para a compreensão de como aprendem os professores, tendo essa aprendizagem como concorrente para o DP destes profissionais. Assim, povoam estes estudos questões como o pensamento, a identidade, as aprendizagens e os conhecimentos

desenvolvidos pelos professores para estudo das crenças, das atitudes e dos processos de aquisição de conhecimento destes profissionais, na linha do paradigma de que temos vindo a falar (qualitativo e crítico-reflexivo). O nosso estudo em particular foi delineado segundo uma vontade de compreender como pode a formação contribuir para que os professores aprendam acerca de si próprios, da profissão, do currículo e da educação em línguas, ajudando-os a resolver alguns problemas com que se deparam no dia-a-dia.

Na sequência de tudo o que dissemos anteriormente, parece-nos que o nosso trabalho se identifica com a tipologia de estudo de caso uma vez que as nossas questões de investigação e os nossos objetivos se prendem, como dissemos, com a descrição, a compreensão e a interpretação da complexidade de casos concretos, procurando mergulhar na realidade a investigar (Bogdan & Biklen, 1994; Martins, 2006; Stake, 2009 Yin, 2005, entre outros). Desta forma, o nosso trabalho toca as principais características de um estudo de caso qualitativo, tratando-se de um estudo particular, descritivo, heurístico, indutivo e holístico (Merriam, 1988, referido em Carmo & Ferreira, 1998). Na asserção de Sousa (2009):

“o estudo de um caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural” (pp. 137-138).

Outros autores referem que um estudo de caso qualitativo visa a descoberta e o retrato completo e profundo da realidade; enfatiza a interpretação em contexto, tendo em conta a complexidade natural das situações e as relações entre as suas partes; permite generalizações naturalistas e ecológicas, procurando representar os pontos de vista diferentes presentes numa dada situação.

Independentemente da perspetiva e da definição desenvolvida por cada autor, o que nos interessou neste tipo de abordagem foi o facto de todo o estudo de caso focar um fenómeno tendo em conta o contexto em que o mesmo se dá com o objetivo de explicar e compreender o que lhe é específico (Amado, 2009), permitindo-nos, a nós, como investigadores, e aos professores participantes, refletir sobre questões da praxis educativa, mais concretamente, da educação para a diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade.

Tendo em conta que, para responder às nossas questões investigativas, pretendíamos observar professores do 1.º CEB, impôs-se, num primeiro momento, a

necessidade de selecionar os participantes do estudo, isto é, definir o caso a estudar (cf. quadro 1, etapa 1 da investigação). Posicionámo-nos, assim, na perspetiva de Stake (2000), considerando que “*case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied*” (p. 435).

Envolvendo o nosso estudo questões relacionadas com o CP dos professores na área da SDL (incluindo a sua identidade, as suas representações, a sua forma de ser e de estar na profissão), procurámos uma metodologia investigativa que, não pretendendo torná-lo representativo ou generalizável, se centrou sobretudo em questões mais “explanatórias” do tipo “*como?*” ou “*por quê?*” (Yin, 2005: 25). Assim, e de acordo com o que dissemos anteriormente, o nosso trabalho inscreve-se nas intenções do modelo de estudo de caso *de exploração* apresentado por Bruyne *et al.* (1991, citado por Pardal & Correia, 1995).

No ponto que se segue, esclarecemos precisamente os passos por nós seguidos com vista à definição dos participantes da investigação, isto é, o grupo de professores a estudar.

3. Memorando das viagens no terreno

Tendo em conta as questões de investigação anteriormente referidas, foi nossa intenção, como dissemos, analisar professores generalistas do 1.º CEB que se encontrassem em situação de formação contínua na área da educação para a diversidade linguística.

Como referimos no primeiro ponto deste capítulo, inicialmente, pensámos fazê-lo apenas com um grupo de professoras de uma escola dos arredores de Aveiro com quem uma outra colega investigadora trabalhou na área da diversidade linguística. Porém, dada a nossa integração, como formadoras, no projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* da Universidade de Aveiro, tivemos oportunidade de analisar mais um grupo de professoras generalistas do 1.º CEB que integrava uma das oficinas de formação do projeto de investigação supracitado. Para melhor distinguirmos os contextos em que cada grupo de professoras se encontrava, apelidamos o primeiro de projeto A – referente a uma formação informal – e o segundo de projeto B – respeitante a uma formação “formal” e acreditada.

Desta forma, tivemos a possibilidade de estudar dois grupos de professoras que, encontrando-se em projetos e, conseqüentemente, em situações formativas diferentes, se focalizaram sobre a mesma temática, procurando capacitar-se para desenvolver uma

educação que valorize a diversidade linguística. Ademais, ambos os projetos partiram do pressuposto de que os sujeitos envolvidos compõem um grupo unido por objetivos e metas comuns, atuando num contexto específico e desempenhando papéis diversos, numa lógica de investigação-ação-crítico-colaborativa (Pimenta, 2006). Assim, o maior desafio da nossa investigação consistiu em analisar as aprendizagens realizadas pelos professores em contextos formativos de natureza diferente, mas com uma temática comum e que almejaram articular investigação, formação e ensino (ver capítulo 1).

De um modo geral, os conteúdos abordados foram igualmente comuns aos dois projetos, passando o debate das reuniões/sessões de formação de ambos por questões como: o papel do professor, a importância da investigação e da colaboração na ação educativa e no DP dos professores, o currículo e a diversidade linguística (finalidades educativas, conteúdos, estratégias). Contudo, dada a natureza de cada contexto, o projeto B deu lugar a uma exploração mais minuciosa e mais refletida de determinados conceitos e teorias porque mais sustentada em leituras da especialidade do que o projeto A (cf. Andrade et al, 2008). Por outras palavras, as professoras do projeto B partiram da teoria para a prática, uma vez que foram efetuando leituras e discutindo entre si vários temas e conceitos relacionados com a educação em línguas antes de partirem para a planificação e implementação de projetos de sala de aula. Contrariamente a este projeto, as professoras do projeto A tiveram, desde logo, um contacto mais direto com as práticas de sala de aula e, a partir da observação destas, chegaram a uma compreensão mais profunda de determinados conceitos. Estas professoras começaram por analisar e discutir planos de aula e observar aulas que outra professora/investigadora desenvolvia com os seus alunos para, depois, discutirem e compreenderem melhor determinados conceitos e teorias.

Face ao exposto, sintetizamos os dois projetos no quadro seguinte, explicitando, posteriormente, cada um deles de forma mais detalhada.

Quadro 2. Bilhete de identidade dos contextos de formação dos projetos A e B

	Projeto A	Projeto B
Designação dos Projetos	Projeto de Doutoramento “Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável. Potencialidades nos primeiros anos de escolaridade” (SFRH/BD/27943/2006)	Projeto de investigação “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” (PTDC/CED/68813/2006 - FCOMP-01-0124-FEDER-007106)
Designação das formações	“Do meu mundo vejo o Outro e o seu Mundo”	“Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?”
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Três professoras generalistas do 1.º CEB de uma Escola Básica Integrada de uma freguesia de Aveiro. - Duas investigadoras/bolseiras de Doutoramento da Universidade de Aveiro (as mesmas do projeto B). - Três turmas de 1.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, num total de 70 alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Três professoras generalistas do 1.º CEB, provenientes de escolas diferentes e que se encontravam inscritas na oficina de formação acima mencionada (note-se que esta oficina contava com 17 formandos). - Duas investigadoras/bolseiras de Doutoramento da Universidade de Aveiro (as mesmas do projeto A): note-se que estas investigadoras estavam como formadoras nesta oficina que contava com um total de 11 formadores. - Três turmas com alunos dos 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, num total de 58 alunos.
Metodologias de formação	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões de debate, reflexão sobre a abordagem à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade e de planificação das sessões sobre diversidade linguística. - Dinamização (por parte de uma professora-investigadora) de um conjunto de sessões de SDL com as turmas de três professoras/formandas; <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> - As professoras estiveram como observadoras participantes da dinamização das sessões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões de debate, reflexão sobre a abordagem à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade e de planificação das sessões sobre diversidade linguística. - Dinamização (por parte das professoras generalistas do 1.º CEB) de um conjunto de sessões em torno da diversidade linguística com os seus alunos. <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> - As professoras estiveram como dinamizadoras das sessões.
Tipos de formação	- Não-formal, não-acreditada	- Formal: oficina de formação acreditada (cf. http://linguaseeducacao.web.ua.pt/oficinas_gta.html)
Duração	De outubro de 2008 a julho de 2009	De setembro de 2008 a julho de 2009
Locais	Escola Básica Integrada da periferia de Aveiro	Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e três escolas onde lecionavam as professoras participantes.

Revisitando o Projeto A – “Do meu mundo vejo o Outro e o seu Mundo”

Como mencionámos no quadro acima, o projeto A foi desenvolvido numa Escola Básica Integrada da periferia da cidade de Aveiro. A seleção desta escola decorreu de contactos anteriores e no quadro de outros projetos com o Agrupamento a que mesma pertence, tendo a presidente do Conselho Executivo manifestado interesse em participar em projetos do Departamento de Educação (anteriormente, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa) da Universidade de Aveiro.

Desta forma, em maio de 2008, agendámos uma reunião com a então presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas e apresentámos de forma sucinta o que pretendíamos, apoiando-nos numa carta que entregámos pessoalmente (cf. anexo 1). Esta apresentação foi realizada em conjunto com uma outra colega investigadora do Lale, uma vez que o seu projeto de doutoramento partilhava da mesma temática do nosso, isto é, a SDL nos primeiros anos de escolaridade (ver Sá, 2012). Assim, o projeto de intervenção levado a cabo por esta investigadora com três turmas do 1.º CEB (com enfoque nos alunos) permitiu-nos analisar as professoras dessas mesmas turmas, focalizando-nos nas potencialidades do contacto com as práticas de educação para a diversidade linguística (pela planificação e reflexão conjuntas e pela observação das mesmas) na construção de CP dessas profissionais. Para além da referida investigadora, participou nesta reunião a orientadora de ambos os trabalhos de Doutoramento.

A ideia inicial era, assim, encontrar professores que se disponibilizassem a desenvolver projetos de SDL com as suas turmas, tendo o apoio e a colaboração de professores-investigadores da Universidade de Aveiro. Tendo em conta os interesses específicos de cada investigadora, tínhamos o intuito de articular os dois projetos de Doutoramento, respondendo aos objetivos específicos de cada um: como dissemos, um estava mais centrado nos alunos e nas competências desenvolvidas pelos mesmos e outro, o nosso, tinha como enfoque as professoras e o CP por elas desenvolvido.

Deixada a carta de apresentação dos projetos com a presidente do Conselho Executivo, foram três as docentes que manifestaram interesse em colaborar connosco o que deu origem ao nosso primeiro grupo de trabalho (projeto A).

De um modo geral, a formação em que aceitaram envolver-se contava com os seguintes objetivos: i) consciencializar as professoras para a importância das línguas na formação dos sujeitos e, conseqüentemente, para a importância de uma educação

valorizadora da diversidade linguística; ii) desenvolver nas professoras competências variadas, através de percursos formativos que as ajudem a (re)construir representações e conhecimento sobre a educação linguística nos primeiros anos de escolaridade através da conceção, implementação e avaliação de estratégias e materiais pedagógico-didáticos de SDL e, finalmente, iii) desenvolver capacidades de reflexão sobre a educação para a diversidade.

Neste contexto, as professoras vivenciaram momentos de aprendizagem por observação, reflexão, análise e discussão de possibilidades de integração curricular da SDL cuja finalidade seria conduzi-las a pensar a educação em línguas de uma forma mais plural e curricularmente integrada. Para tal, ao longo do ano letivo de 2008/2009, as três professoras participaram em várias reuniões, intercaladas com as sessões de SDL, num processo de ação-reflexão-ação. Estas reuniões contaram sempre com a nossa presença, a presença das três professoras generalistas e da professora/investigadora que desenvolveu o estudo sobre as crianças (ver Sá, 2012).

Numa primeira reunião, agendada para o dia 18 de julho de 2008, as duas investigadoras/formadoras apresentaram globalmente às três professoras da escola a intenção dos seus projetos de investigação e das ações de intervenção em sala de aula. Este momento pretendia, por um lado, dar a conhecer às professoras os projetos de Doutoramento enquadradores das sessões de SDL e, por outro, conhecer a motivação destas professoras para colaborarem no desenvolvimento do projeto de intervenção com os alunos, durante o ano letivo de 2008/2009.

Durante esta reunião, as docentes mostraram-se entusiasmadas e interessadas em colaborar, revelando, contudo, algumas resistências em seguir um programa formativo que envolvesse sessões de formação rigorosamente planeadas. Ademais, as professoras mostraram-se um pouco reticentes em implementar elas próprias o projeto de SDL em sala de aula, sugerindo ser observadoras das sessões. Receavam sobretudo o tempo de dedicação que tal exigiria e revelaram algum cansaço derivado da participação recente em outros programas de formação que consideraram bastante exigentes. Desta forma, ficou definido que seria a própria investigadora (licenciada em Ensino Básico – 1.ºCEB) a dinamizar as sessões de SDL com cada uma das três turmas das professoras (uma do 1.º, uma do 3.º e outra do 4.º ano de escolaridade). As professoras estiveram sempre presentes durante todas as sessões de SDL, como observadoras participantes, e participaram sempre

nas reuniões de discussão e de planificação conjunta. Para tal, acordou-se que estas reuniões seriam, sempre que possível, mensais (o que, nem sempre se verificou por causa das interrupções letivas ou de incompatibilidade de agendas) e decorreriam na escola. A marcação das mesmas foi sempre bastante flexível, dependendo das necessidades das próprias professoras e do desenvolvimento do projeto de intervenção.

A segunda reunião, realizada no mês de outubro, serviu sobretudo para definir o desenvolvimento do projeto de intervenção em sala de aula. Assim, um primeiro momento, serviu para as professoras da escola apresentarem os Projetos Curriculares de Turma definidos para o ano letivo de 2008/2009 e para se agendar um primeiro contacto entre as investigadoras e os alunos. Desta forma, as duas investigadoras começariam a ter alguma familiaridade com cada uma das turmas, conhecendo melhor as professoras generalistas e os alunos, isto é, o contexto que iriam observar e em que iriam trabalhar. Nesta reunião, ficou ainda agendada para dia 10 de dezembro uma primeira sessão de apresentação do projeto aos alunos, procurando motivá-los para o mesmo. Definiu-se ainda que o projeto compreenderia cerca de dez sessões. Contudo, mais tarde, o número de sessões duplicou, sendo que o projeto se desenrolou em vinte e uma sessões de SDL (uma, no 1.º período letivo, doze a implementar no 2.º período e as oito restantes no 3.º período). Neste encontro foi ainda pedido às professoras que preenchessem um questionário simples de identificação (cf. anexo 2a) com alguns dados pessoais e profissionais e foi também por estas concedida a autorização para a gravação áudio das reuniões de trabalho, com a garantia, por parte das investigadoras, da confidencialidade e do anonimato dos dados recolhidos.

No mês de novembro, uma terceira reunião destinou-se a discutir a proposta de planificação geral das atividades a desenvolver durante o projeto. As professoras ajudaram essencialmente a adaptar alguns aspetos da planificação tendo em conta o contexto da escola e as particularidades de cada turma. Este passou a ser, assim, o propósito dos encontros agendados para os meses de dezembro, janeiro, fevereiro e abril. De um modo geral, essas reuniões foram sobretudo de reflexão sobre as sessões já dinamizadas, de discussão sobre alguns conceitos relacionados com a abordagem SDL e de planificação das sessões que se seguiam, procurando ajustar os conteúdos e as estratégias às características e aos interesses dos alunos e das professoras.

De forma sucinta, apresentamos na tabela que se segue uma síntese das reuniões realizadas no âmbito do projeto A. Note-se que as mesmas tiveram uma duração mínima de sessenta minutos e máxima de cento e vinte.

Quadro 3. Quadro-síntese das reuniões do Projeto A

Reuniões	Data
- Apresentação das investigadoras às professoras da escola e vice-versa; - Apresentação dos projetos de doutoramento das duas investigadoras; - Marcação da reunião seguinte.	18/07/2008
- Apresentação dos Projetos Curriculares de Turma em curso na escola; - Calendarização das sessões de SDL a implementar pela professora/investigadora nas turmas das professoras generalistas (1.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade)	23/10/2008
- Discussão sobre a planificação geral das sessões de SDL.	27/11/2008
- Planificação e preparação das sessões a implementar durante o mês de janeiro.	29/12/2008
- Planificação e preparação das sessões a implementar durante o mês de fevereiro.	22/01/2009
- Planificação e preparação das sessões a implementar durante o mês de março; - Reflexão de balanço sobre o trabalho efectuado.	17/02/2009
- Planificação e preparação das sessões a implementar durante os meses de abril e maio.	14/04/2009

Após a descrição dos encontros com as três professoras e as duas investigadoras, importa ainda esclarecer que, numa das primeiras reuniões, tinha sido proposta às professoras a construção de um portfolio como forma de registo das experiências vivenciadas ao longo do ano letivo – desde reuniões, a observações de aula, reflexões, materiais, etc. Porém, as docentes não conseguiram levar a cabo esta tarefa por limitações de vária ordem, nomeadamente, por falta de tempo. De um modo geral, os balanços do trabalho que se ia desenvolvendo em sala de aula no âmbito da SDL foram realizados durante as reuniões e algumas conversas informais que surgiam espontaneamente em momentos anteriores ou posteriores a cada sessão implementada.

Revisitando o Projeto B – “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação”

Como referimos no quadro 2, o nosso estudo centra-se ainda num grupo de professores que integravam o projeto *Línguas e educação: construir e partilhar a formação* que decorreu na Universidade de Aveiro entre 2006 – data da sua conceção – e 2010 – data em que foram concluídas as atividades agendadas (cf. <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/enquadramento.html>).

O referido projeto teve como principal finalidade estudar a construção de CP no seio de comunidades de professores, formadores e investigadores na área da educação em línguas. Neste sentido, uma das intenções principais da equipa proponente deste projeto foi criar condições que possibilitassem a emergência de uma comunidade colaborativa entre estes diferentes profissionais através de um plano de trabalho acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, segundo o modelo de Oficina de Formação.

Depois de divulgado o projeto a várias escolas do distrito de Aveiro, foi agendada uma sessão de abertura e de apresentação do mesmo na qual os professores presentes foram informados acerca da existência de três oficinas de formação acreditadas, a escolher pelos participantes consoante as suas motivações.

Cada oficina correspondia, assim, a uma temática específica, intitulando-se uma delas “Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?” (conhecida por GTA); uma outra, subordinada ao tema “Colaborar em práticas de ensino de competências de leitura: que possibilidades de desenvolvimento profissional?” (apelidada GTB) e, finalmente, a oficina “Colaborar em práticas de ensino de competências de escrita: que possibilidades de desenvolvimento profissional?” (chamada GTC). A figura que apresentamos de seguida procura esquematizar a dinâmica existente entre estes diferentes espaços de formação (Andrade et al, 2008; Andrade & Pinho, 2010; <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/formativa.html>).



Figura 2. Espaços de formação no âmbito do projeto *Línguas e educação: construir e partilhar a formação*

As três oficinas decorreram em simultâneo durante o ano letivo de 2008/2009 no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. No interior de cada uma, os participantes organizaram-se em pequenos subgrupos com temas específicos relacionados com a temática geral da oficina que integraram. Para além dos momentos em oficina de formação, criou-se um espaço comum a todos os participantes no projeto, apelidado de comunidade de desenvolvimento profissional (CDP, cf. Figura 2). Este espaço comum a todos deu lugar a várias sessões plenárias, nas quais foram abordadas temáticas transversais a todas as oficinas e partilhados balanços do desenvolvimento do projeto.

Cada oficina de formação compreendia 45 horas presenciais. Como podemos ver no quadro que se segue. Deste total, cerca de 30 horas foram distribuídas por sessões plenárias em *macrogrupo* e por sessões de trabalho em *mesogrupo* (oficina de formação). As restantes 15 horas destinaram-se ao trabalho em *micro/subgrupos* que integravam cada oficina de formação, sendo geridas pelos elementos da mesma de acordo com o desenvolvimento dos seus projetos de intervenção. Apresentamos, em seguida, a calendarização e a forma como se organizaram os encontros presenciais:

Quadro 4. Quadro-síntese das sessões de formação do projeto B (adaptado de Andrade *et al.*, 2008)

Sessões de formação	Data	Duração
Sessão 1 – Sessão plenária de lançamento do trabalho e divulgação de brochura com princípios orientadores e calendarização das atividades.	18/10/2008	6 horas
Sessão 2 – Sessão plenária sobre investigação-ação e elaboração dos projetos de grupo; trabalho em pequenos grupos: definição do plano de ação/intervenção em sala de aula.	22/11/2008	Número de horas a definir pelos subgrupos
Sessão 3 – Sessão plenária sobre a importância do trabalho colaborativo; monitorização, partilha e reflexão sobre o trabalho de grupo e planificação das tarefas seguintes.	24/01/2009	6 horas
Sessão 4 – Sessão plenária de abertura com intervenção de um grupo de observadores/investigadores; avanço na conceção, planificação e desenvolvimento dos projetos de investigação dos subgrupos.	28/02/2009	Número de horas a gerir pelos subgrupos
Sessão 5 – Trabalho em pequenos grupos: monitorização, partilha e reflexão sobre o trabalho de grupo e planificação das tarefas seguintes; balanço intermédio sobre os contributos desta formação/projeto para a melhoria das práticas.	28/03/2009	5 horas
Sessão 6 – Trabalho em oficina e em pequenos grupos: monitorização, partilha e reflexão sobre o trabalho de grupo e planificação das tarefas seguintes, análise dos dados recolhidos nos vários projetos de intervenção. Preparação dos trabalhos a apresentar no colóquio final do projeto.	09/05/2009	7 horas
Sessão 7 – Colóquio Final: apresentação dos projetos desenvolvidos pelos grupos (posters e painéis temáticos) e dos respectivos resultados e avaliação do trabalho desenvolvido.	10/07/2009	6 horas

Dados os nossos interesses investigativos e a problemática do nosso trabalho, integrámos o grupo de investigadores/formadores da oficina de formação “Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?”. Conhecida por GTA, esta oficina procurou essencialmente constituir-se como

“um espaço de formação pela intervenção onde, em torno de um projeto comum se desenvolvessem diferentes projetos de educação em línguas que pudessem contribuir para uma cultura do plurilinguismo, em contexto educativo, promovendo diferentes práticas de sensibilização à diversidade nas suas múltiplas realizações” (Martins & Pinho, 2009: 17-18).

Assim, nesta oficina pretendia-se sobretudo

“dar maior visibilidade ao trabalho docente e ao trabalho de investigação sobre a prática docente pela co-construção de uma rede de professores/formadores/investigadores que partilhe conhecimento e materiais didáticos (incluindo materiais de reflexão sobre as práticas e sobre os participantes dessa mesma rede), no sentido de se encontrarem modos de sensibilização à diversidade linguística e intercultural e desenvolvimento da educação plurilingue adaptados ao Sistema Educativo Português”;
“disponibilizar práticas e materiais de educação plurilingue para os diferentes níveis de ensino e para diferentes contextos e instituições de educação/formação, bem como modos de investigação dessa mesma educação” (cf. Formulário An2-B, formulário de apresentação da ação de formação ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua).

Na totalidade, a referida oficina foi composta por dezassete professoras/formandas – de diferentes níveis de ensino (desde o 1.º CEB ao Ensino Superior), incluindo, assim, professores generalistas e professores de línguas (espanhol, francês, inglês e português). Contou ainda com onze formadoras/investigadoras do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. No seio desta oficina, constituíram-se quatro subgrupos de trabalho que, com a temática comum do plurilinguismo, desenvolveram projetos de intervenção diferentes.

O nosso estudo situou-se ao nível micro, isto é, centrou-se num subgrupo da referida oficina de formação (GTA1, cf. figura 3), de que falaremos mais adiante aquando da caracterização dos participantes do nosso estudo. Sendo constituído essencialmente por professoras do 1.º CEB, este subgrupo implementou em sala de aula um projeto de SDL com alunos dos primeiros anos de escolaridade, seguindo uma metodologia de investigação-ação. Este subgrupo interessou-nos em particular uma vez que as professoras nele envolvidas foram conduzidas a analisar e a refletir sobre modos de gerir

curricularmente a SDL no 1.ºCEB, sobre os benefícios que este tipo de abordagem pode ter para os aprendentes e para si próprias enquanto profissionais.

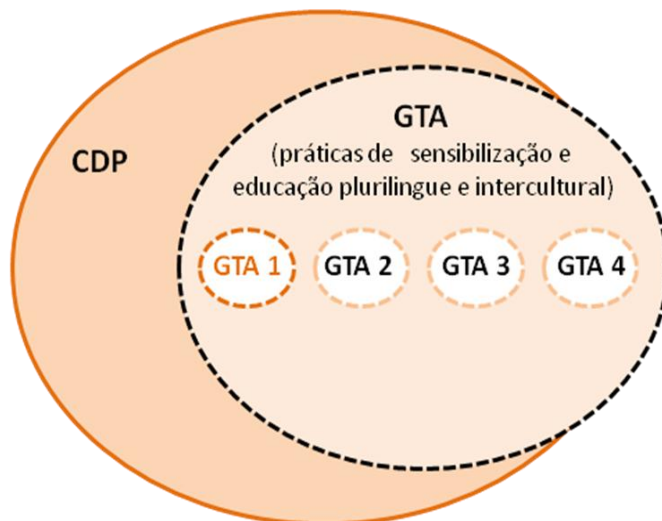


Figura 3. Grupos e subgrupos da oficina de formação (GTA)

Contrariamente ao Projeto A, este projeto, incluindo um programa de formação acreditada, pressupunha mecanismos avaliativos. Assim, o principal instrumento de avaliação das formandas foi um portfolio de grupo do qual constavam, para além de documentos relacionados com os projetos de investigação levados a cabo pelas professoras e outros materiais da formação, reflexões individuais sobre o projeto e sobre os contributos do mesmo para o seu DP. Assim, quer para a conceção e implementação dos projetos em sala de aula, quer para a construção dos portfolios, as professoras realizaram pesquisas e leituras de vária ordem.

Em jeito de síntese desta breve apresentação dos dois contextos de formação, podemos dizer que, em ambos os projetos, estivemos como observadoras participantes (Charmaz, 2009; Pardal & Correia, 1995), procurando compreender os contributos da formação sobre a educação para a diversidade linguística para a (re)construção de CP das professoras participantes na nossa investigação.

Como foi dito anteriormente, dada natureza do nosso objeto de estudo, foi necessário criarmos com as professoras em análise um ambiente de à vontade para podermos captar determinadas informações de foro mais íntimo. Para melhor explicitar o nosso papel neste processo, recorreremos à classificação de Stephan Ball (1985, citado por

Amado, 2009). Segundo o autor, existe uma participação rígida (*hard-line*) e uma participação flexível (*soft-line*). Pensamos que a nossa postura se encaixa nesta última uma vez que, mesmo implicando a presença efetiva do observador/investigador, não obrigou a que observador e observado fizessem exatamente o mesmo. Pelo contrário, observador e observado tiveram neste estudo papéis distintos ainda que, em alguns momentos (nomeadamente, momentos de planificação das atividades de SDL), as funções e o trabalho desenvolvido fossem idênticos, dada a partilha, o debate e as negociações constantes. De um modo geral, procurámos sempre alcançar a proximidade e o distanciamento necessários com os factos observados. Proximidade, útil à criação de um clima favorável à própria recolha de dados e distanciamento, para evitar influenciar esses mesmos dados.

Desta feita, desde os primeiros encontros com as professoras participantes no estudo, procurámos criar empatia e ser observadoras capazes de ver, escutar e interpretar, criando um ambiente natural que estimulasse os outros a falar à vontade e com abertura. Assim, como veremos no ponto que se segue, procurámos não nos preocupar demasiado com o número de participantes e com a construção de instrumentos de recolha de dados demasiadamente rígidos, tendo sido antes nossa prioridade recolher dados junto de um pequeno grupo de professores através de instrumentos que facilitassem o estabelecimento de uma relação próxima com os mesmos, conforme descrevemos em seguida.

4. Tempos e espaços de recolha de dados

Antes de passarmos à descrição dos instrumentos de recolha de dados e dos processos de construção e de aplicação dos mesmos, registamos que, tendo em conta o nosso objeto de estudo, foi nossa preocupação, nos vários momentos de recolha de dados, construir instrumentos que nos permitissem analisar o grupo de professoras em geral bem como cada professora individualmente. Desta forma, quer na apresentação do processo de recolha de dados, quer na análise dos mesmos, tivemos em conta estas duas unidades de análise: o grupo e cada professora individualmente.

A nossa recolha de dados, como explicitámos no quadro 1, resultou de três instrumentos fundamentais: i) a um questionário inicial, para recolha de alguns dados pessoais e profissionais e uma reflexão sobre si, enquanto professoras (ambos os instrumentos com o intuito de proceder a uma caracterização das professoras participantes no nosso estudo); ii) as transcrições de entrevistas realizadas a cada uma das professoras; e,

finalmente, iii) as transcrições da sessão de *focus group*, realizada com todas as professoras.

Procedemos, de seguida, à descrição da aplicação destes três instrumentos, explicitando os objetivos específicos de cada momento de recolha de dados.

4.1. Os instrumentos de recolha de dados

Assumindo a complexidade do nosso objeto de investigação por envolver processos que se dão no interior dos sujeitos (processos esses concorrentes para o DP), procurámos aceder a esses mesmos processos através de instrumentos que respeitassem os dois níveis de análise (o individual e o coletivo). Nesta linha, construámos vários instrumentos de recolha de dados para servir a nossa observação (indireta) e para constituir o nosso *corpus* de análise.

Conforme explicitámos anteriormente (cf. quadro 1), num primeiro momento, antes de se iniciar o desenvolvimento da formação, foi construído um inquérito por questionário (de identificação) a ser preenchido pelas professoras. Note-se que, sendo construído no âmbito de dois projetos diferentes, o inquérito passado nos dois grupos de professoras tinha algumas diferenças (cf. anexos 2a e 2b). Para além disso, foi também construído um guião para que as professoras fizessem uma breve reflexão sobre si enquanto profissionais e sobre as expectativas acerca do processo que estavam a iniciar. À semelhança do inquérito, também este guião foi um pouco diferente em cada grupo/projeto, partilhando, contudo, dos mesmos objetivos (cf. anexos 3a e 3b). Num segundo momento, terminada a formação, realizámos uma entrevista individual às seis professoras (cf. anexo 4). Passados cerca de dois anos após a formação, realizámos uma sessão de *focus group* com as professoras dos dois projetos (cf. anexo 7). Em todos os momentos foi garantido o anonimato das participantes bem como a confidencialidade dos dados, sendo também sempre solicitado às professoras a autorização para gravação quer das entrevistas, quer da sessão de *focus group*.

4.1.1. Inquérito por questionário e reflexão de caracterização

O inquérito por questionário preenchido pelas professoras teve como principal finalidade caracterizar o grupo de professoras participantes no nosso estudo. Estando estas profissionais em dois contextos de formação diferentes, foram construídos questionários de

caracterização um pouco diferentes para cada grupo de professoras. Assim, no Projeto A, construímos um questionário que foi entregue às professoras em setembro de 2008 (cf. anexo 2a) e em outubro foi entregue o questionário destinado às professoras que se encontravam no Projeto B (cf. anexo 2b), elaborado por nós conjuntamente com outros membros da equipa de investigação do projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*. Como podemos verificar, ambos os questionários integravam questões respeitantes a dados pessoais (nome, idade) e profissionais (local de trabalho, habilitações literárias, habilitações para a docência, situação profissional atual e tempo de serviço). Porém, o questionário passado no âmbito da oficina de formação (Projeto B) foi um pouco mais exaustivo no que diz respeito a questões sobre a temática da educação em línguas e da SDL.

Seguindo as sugestões de alguns autores, tivemos alguns cuidados particulares na conceção de ambos os questionários, nomeadamente, no que concerne a formulação das questões que procuraram, assim, ser claras para evitar ambiguidade na sua interpretação (Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 1995). Para além disso, para que o inquérito tivesse validade, procurámos ainda seguir um pouco o modelo de inquéritos de caracterização realizados no âmbito de outros trabalhos de investigadores da equipa do laboratório que integramos de forma a garantir que as questões seriam bem compreendidas pelos sujeitos respondentes.

Como referimos anteriormente, afim de complementar informação dos questionários, foi pedido aos sujeitos participantes no nosso estudo que elaborassem um pequeno texto de reflexão.

Como linhas de orientação, este documento propunha a resposta a questões como:

Quem sou como educadora? Quais as minhas características? Como tem sido o meu percurso de desenvolvimento profissional? Quais as minhas expectativas relativamente a estes encontros, enquanto espaços de discussão e reflexão centrados na planificação das práticas de sensibilização à diversidade linguística? Em que medida poderei, enquanto educadora, contribuir para uma educação em línguas, tendo em conta o “arco-íris” linguístico e cultural em que se inscreve o mundo atual?

Desta forma, esta reflexão permitiu-nos conhecer melhor as professoras em estudo uma vez que as mesmas foram levadas a refletir sobre si enquanto profissionais e a explicitar as motivações e/ou expectativas relativamente à sua participação em projetos de educação para a diversidade linguística (cf. anexos 3a e 3b).

4.1.2. Inquérito por entrevista

Recordando a terceira fase da nossa investigação (cf. quadro 1, etapa 3), entre os meses de novembro de 2009 e de fevereiro de 2010, realizámos uma entrevista individual a todas as professoras.

Tendo em conta a natureza das nossas questões de investigação e valorizando o diálogo como estratégia para aceder ao pensamento do outro, a entrevista apresentou-se como um modo privilegiado de aceder a uma informação mais rica, permitindo recolher os testemunhos, as crenças e as interpretações das professoras participantes com maior grau de profundidade, dada a flexibilidade e pouca diretividade do dispositivo (Bell, 1997; Kosson, 2002; Quivy & Campenhoudt, 1995; Pardal & Correia, 1995). Segundo Selltiz (1965, citado por Sousa, 2009), a entrevista aponta para a averiguação de factos, de opiniões, de sentimentos, de atitudes, de decisões e de motivações. A este propósito, afirma um outro autor que a entrevista *“é uma técnica que permite um acesso ao que está na cabeça das pessoas, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afectos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo”* (Amado, 2009: 184), sendo capaz de levar o indivíduo a refletir, num ato de introspeção.

Para além disso, ao contrário dos inquéritos por questionário, a entrevista permite não só ao entrevistador repetir ou esclarecer melhor as suas perguntas como ao entrevistado melhor explicar as suas respostas, sendo as mesmas obtidas com maior clareza e precisão (Sousa, 2009).

Dado que acompanhámos sempre as professoras ao longo do ano letivo em que se encontravam em formação, partimos do princípio de que a relação direta que fomos estabelecendo com os sujeitos a investigar se revelou extremamente vantajosa no momento das entrevistas, permitindo que estas se desenrolassem num ambiente descontraído, cuja partilha de saberes e de experiências (pessoais e profissionais) se processou de forma mais espontânea. Neste sentido, vemos aqui as entrevistas como *“mais semelhantes a conversas entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre investigador e sujeito”* (Bogdan & Biklen, 1994:68-69).

Não obstante todas estas vantagens que a entrevista apresentou para a nossa recolha de dados, reconhecemos que esta técnica tem algumas limitações e desvantagens (Pardal &

Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 1995; Sousa, 2009), como explicitaremos em seguida.

Sendo o contacto entre investigador-investigado muito direto, estamos conscientes de que a presença e as atitudes do investigador podem influenciar o processo de recolha de dados. Ademais, sabemos que o discurso dos entrevistados poderá não ser totalmente fiel ao que realmente pensam ou fazem por várias razões, por constrangimentos diversos ou simplesmente por quererem dar uma determinada imagem ao investigador. Reconhecemos ainda na aplicação desta técnica de recolha de dados alguma demora, uma vez que exige uma preparação rigorosa e cuidadosa antes de ser aplicada (Pardal & Correia, 1995) e um registo fiel ao discurso dos sujeitos aquando da transcrição do mesmo. Finalmente, alguns autores afirmam que *“a flexibilidade do método pode intimidar aqueles que não consigam trabalhar com serenidade sem directivas técnicas precisas”* ou, pelo contrário, *“podem pensar que esta relativa flexibilidade os autoriza a conversarem de qualquer maneira com os interlocutores”* (Quivy & Campenhoudt, 1995: 194).

A fim de podermos resolver alguns destes problemas, procurámos construir a nossa entrevista, tendo alguns cuidados específicos, sugeridos por Martins (2006): i) planear a entrevista; ii) obter um conhecimento prévio sobre o(s) entrevistado(s); iii) ter em atenção os itens que o entrevistado está interessado em esclarecer, sem manifestar a nossa opinião; iv) obter confiança e estabelecer um clima de à vontade; v) ouvir mais do que falar; vi) evitar divagações; viii) registar dados e informações durante a entrevista; ix) com a permissão do entrevistado, utilizar gravador; x) se necessário, formular questões secundárias a fim de esclarecer melhor alguns aspetos (p. 28). Desta forma, considerando a entrevista como uma *“conversa com um objetivo”* (Bringham & Moore, 1924, citados por Sousa, 2009), procurámos, primeiramente, definir os objetivos específicos da mesma de forma a delinear um guião que, sendo flexível, servisse de condutor à conversa com as professoras a fim de evitar dispersão de ambas as partes (entrevistador e entrevistado).

Neste contexto, admitimos, desde logo, que a entrevista seguisse um modelo semi-estruturado ou semi-diretivo (Bogdan e Biklen, 1994; Lüdke, 2005; Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 1995; Robson, 2002; Ruquoy, 1997). Na perspetiva de Ruquoy (1997), *“o papel do entrevistador, numa óptica semidirectiva, pode ser delimitado nestes termos: segue a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objetivo da pesquisa”* (p. 95). Um outro

autor refere que este tipo de entrevista deve servir três propósitos, isto é: i) deve constituir o principal meio de recolha de informação, apoiada diretamente nos objetivos investigativos; ii) deve servir para testar ou sugerir hipóteses, podendo ainda servir para explorar ou identificar variáveis e relações; e iii) deve ser usada em conjugação com outros métodos, servindo de validação dos mesmos (Amado, 2009; Cohen & Manion, 2003). No que concerne a validação da própria entrevista, tivemos o cuidado de, depois de construído um primeiro guião, fazer um pré-teste com duas professoras que – encontrando-se na mesma oficina de formação do projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, mas não tendo integrado o subgrupo das professoras generalistas do 1.º CEB – responderam às questões por nós formuladas.

Desta forma, definidos os objetivos da entrevista e delineado o guião da mesma (cf. anexo 4), procedemos à marcação da sua realização numa data e local favoráveis a todos os intervenientes (Carmo & Ferreira, 1998), conforme apresentamos no quadro que se segue:

Quadro 5. Entrevista individual: data e local

Data	Local	Professora Entrevistada
22/11/2009	Escola da periferia de Aveiro onde a professora lecionava	Graça
28/11/2009	Escola da periferia de Aveiro onde a professora lecionava	Luísa
29/11/2009	Escola da periferia de Aveiro onde a professora lecionava	Elsa
30/01/2010	Complexo Pedagógico, Científico e Tecnológico da Universidade de Aveiro	Carolina
19/02/2010	Departamento de Educação da Universidade de Aveiro	Clara
24/05/2010	Departamento de Educação da Universidade de Aveiro	Paula

Assim, a entrevista individual realizada junto das seis professoras generalistas organizou-se em quatro partes (cf. quadro 6). Um primeiro momento, que denominámos de *Eu profissional*, apresentou um conjunto de questões relacionadas com a atividade docente e as características pessoais e profissionais das professoras. Um segundo momento, *Eu linguístico-comunicativo*, deu lugar a questões sobre o conhecimento de línguas e sobre a relação que as professoras pensavam estabelecer com as mesmas. Uma terceira parte, intitulada *Eu e as línguas no currículo*, compôs-se por questões relacionadas com a integração da diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade, incitando as professoras a fazer um balanço da sua participação em formações no âmbito da SDL. Finalmente, na parte denominada *Caminhando entre o passado, o presente e o futuro*, solicitou-se às professoras que preenchessem dois balões com palavras que definissem

como se viam antes e depois da formação e dos projetos educação para a diversidade linguística desenvolvidos em sala de aula.

O quadro que se segue apresenta, de forma sucinta, a estrutura e os objetivos da entrevista realizada.

Quadro 6. Estrutura e objetivos da entrevista

Momentos/partes da entrevista	Objetivos
Parte I Eu profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva das professoras acerca do ensino, da profissão e de si próprias como profissionais.
Parte II Eu linguístico-comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o perfil linguístico das professoras e a relação que pensam estabelecer com as línguas.
Parte III Eu e as línguas no currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar conceções das professoras face à integração de uma LE e/ou da SDL no currículo do 1.º CEB; • Conhecer as aprendizagens realizadas pelas professoras em contextos de formação e através do contacto com práticas de SDL nos primeiros anos de escolaridade; • Compreender como é que as professoras desenvolvem CP na área da SDL; • Conhecer os contributos das aprendizagens realizadas para o DP das professoras.
Parte IV Caminhando entre o passado, o presente e o futuro...	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os contributos da participação em projetos de SDL para a alteração (ou estabilização) de modos de ser e estar na profissão.

Na generalidade, a entrevista realizada às professoras procurou integrar perguntas: i) abertas, de forma a permitir que as professoras sentissem alguma flexibilidade e liberdade na expressão dos seus pensamentos e intenções, para evitar perguntas de sim ou não; ii) singulares, sem conter mais do que uma ideia; iii) claras, para evitar interpretações inadequadas; e iv) neutrais, procurando eliminar o posicionamento do entrevistador (Amado, 2009).

Sabendo que os dados recolhidos por entrevista não se apresentam logo sob uma forma que requeira uma análise particular, procurámos descrever o mais fielmente possível a realidade colocada na voz das professoras, procedendo à transcrição do registo áudio das suas palavras (cf. anexo 6) logo após a realização das entrevistas, seguindo as regras de transcrição já utilizadas em outros estudos (Gomes, 2006) e que explicitamos através de uma tabela de convenções (cf. anexo 5).

4.1.3. *Focus group*

Como dissemos no início do ponto 4, foi nossa intenção analisar neste trabalho as professoras participantes no nosso estudo em dois níveis diferentes: individual e grupal. Assim, tendo sido já realizadas as entrevistas individuais, a 29 de abril de 2011 (cerca de dois anos depois do terminus da formação), reunimos todas as professoras numa sessão de *focus group* (cf. etapa 4 do quadro 1 e anexo 7). Pretendíamos realizar esta sessão um pouco antes, tendo sido várias as tentativas de a agendar, porém, dada a dificuldade de ajustar os compromissos de todas as professoras, só nesta data nos foi possível reunir.

Na perspectiva de alguns autores,

“a técnica do Grupo Focal (focus group studies) consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em «foco»; é no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas” (Amado, 2009: 196, ver também Cohen & Manion, 2003; Fontana & Frey, 2000).

Assim, o que distingue esta técnica das outras é essencialmente o facto de se centrar numa temática específica (foco) e nas interações enquanto principal fonte de dados.

Este foi um momento fundamental sobretudo porque nos permitiu juntar os dois grupos de professoras – que não se conheciam, porque estiveram em projetos diferentes – que contactaram com a temática da diversidade linguística e com práticas de sala de aula em torno da mesma. Neste contexto, a sessão de *focus group* deu-nos conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças das participantes através das interações produzidas em grupo acerca da abordagem à diversidade linguística bem como das aprendizagens por elas realizadas no decurso dos projetos em que se envolveram. Na asserção de Gomes (2005), *“a finalidade principal desta modalidade de pesquisa é extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento”* (p. 279).

Neste sentido, a sessão de *focus group* permitiu igualmente a triangulação dos dados, enriquecendo, completando e/ou confirmando dados recolhidos através de outros instrumentos (Amado, 2009; Bauer, 2000; Fontana & Frey, 2000; Galego & Gomes, 2005; Martins, 2006; Meeto & Temple, 2003).

São vários os autores que referem as vantagens desta técnica de recolha de dados (Carey, 2007; Galego & Gomes, 2005; Galego, 2006; Gomes, 2005; Robson, 2002). Desta forma, ressaltamos sobretudo que, sendo uma técnica pouco dispendiosa e flexível, nos

permitiu, com alguma rapidez, recolher uma série de dados variados, junto de várias pessoas ao mesmo tempo. Servindo-nos das palavras de Carey (2007), “*o grupo tem uma química e uma dinâmica que é maior que a soma dos membros. Numa mistura diferente de membros, os dados recolhidos podem ser, e provavelmente serão, diferentes*” (p. 232) e, na nossa perspetiva, mais ricos. Para além disso, e porque baseada na interação entre os sujeitos presentes, possibilita a partilha de diferentes opiniões, onde todos os participantes podem desfrutar das experiências e dos conhecimentos partilhados, permitindo sempre um melhor esclarecimento de cada resposta dada.

Apesar de o *focus group* apresentar todas as vantagens que acabámos de enumerar, sabemos que, à semelhança de qualquer outra técnica de recolha de dados, apresenta algumas limitações (Amado, 2009; Carey, 2007; Galego, 2006; Gomes, 2006; Krueger & Casey, 2000; Robson, 2002;). Assim, procurámos desde sempre estar cientes de que, embora a participação interativa conduza a uma grande riqueza de informações, a participação de um membro do grupo pode ser afetada por declarações anteriores de outros membros, sendo a própria dinâmica do grupo influenciada pelas necessidades pessoais, pela química existente entre os vários participantes e pelas competências do líder.

Além disso, à semelhança do que acontece com a entrevista e apesar de a duração da sessão não ter sido muito extensa (cerca de 80 minutos), uma outra limitação prende-se com o facto de os preparativos desta técnica e as transcrições posteriores exigirem bastante tempo. Para além disso, esta técnica exige a capacidade de moderar e gerir as interações de forma a evitar que um ou dois participantes dominem o discurso (relativamente a outros) e que existam desvios constantes da temática em foco. Uma outra limitação a assinalar é a carência de confidencialidade (perante o grupo onde se dão as interações) que, em alguns casos, pode ser inibidora.

Tendo em conta todos estes aspetos, procurámos ter alguns cuidados na sua preparação. Segundo Fontana & Frey (2003, citados por Amado, 2009), há alguma liberdade e variedade de formas de aplicação do *focus group*, dependendo dos objetivos específicos da investigação. Assim, ao preparar a nossa sessão, procurámos: i) definir e clarificar as questões e os conceitos que deviam ser investigados; ii) elaborar um guião à semelhança do que fizemos para as entrevistas individuais, isto é, baseado numa linguagem clara e acessível e composto maioritariamente por perguntas abertas; iii) garantir a confidencialidade dos dados às participantes, procurando que essa mesma

confidencialidade fosse por elas também preservada; iv) preparar um local agradável e cómodo que permitisse estimular a comunicação (Amado, 2009; Cohen & Manion, 2003).

Tendo em conta os aspetos referidos anteriormente, delineámos o guião da nossa sessão de *focus group* (cf. anexo 7). Assim, o encontro com as seis professoras desenrolou-se em cinco momentos essenciais, conforme explicitamos no quadro que se segue.

Quadro 7. Estrutura e objetivos da sessão de *focus group*

Momentos/partes da sessão	Objetivos
1.º momento - Apresentação (protocolar) da sessão.	- Informar as professoras sobre o desenrolar da sessão e os objetivos.
2.º momento - Apresentação dos participantes (pelos próprios), - Apresentação dos dois projetos desenvolvidos no âmbito da formação.	- Estabelecer empatia e familiaridade entre os dois grupos de professoras.
3.º momento – Um olhar sobre o projeto enquanto espaço/tempo de formação sobre a SDL - Descrição do projeto desenvolvido: a) razões que levaram a participar, exetativas iniciais, balanço e resultados finais, b) diferentes tipos de projetos (pontos fortes e pontos fracos): Grupo 1 – formação não formal; Grupo 2 – formação formal, creditada. - Reflexão sobre as mais-valias/contributos do projeto enquanto formação.	- Compreender o balanço que as professoras fazem do projeto enquanto espaço de formação no âmbito da SDL nos primeiros anos de escolaridade, - Compreender os contributos dos projetos para o DP das professoras, para os aprendentes e para a escola.
4.º Momento – ... após o projeto... refletindo sobre a construção de conhecimento profissional (teoria e prática) - Debate sobre o que é educar linguisticamente uma criança (formas de inserção curricular nos primeiros anos de escolaridade), - Debate sobre práticas de SDL surgidas desde o desenvolvimento do projeto, - Reflexão sobre as necessidades formativas e (in)disponibilidade para outras formações no âmbito da educação para a diversidade linguística e para o plurilinguismo (fatores de motivação e/ou constrangimentos).	- Analisar (possível) impacto dos projetos ao nível do CP e das práticas de SDL nos primeiros anos de escolaridade, - Conhecer as necessidades de formação dos professores na área da SDL, - Compreender possíveis fatores de motivação e/ou constrangimentos face a futuras formações/intervenções.
5.º Momento – Agradecimentos e encerramento da sessão - Agradecimento às participantes pela colaboração prestada, - Comprometimento de futura prestação de conhecimento dos dados recolhidos.	- Encerrar a reunião, agradecendo a participação das professoras.

Para além dos cuidados que referimos anteriormente, no início da sessão foi pedida a permissão a todas as participantes para gravar a mesma, sabendo que tal facto as poderia, de certa forma, inibir. Conforme registado no quadro precedente e como podemos verificar na transcrição da sessão (cf. anexo 8), começámos por esboçar o propósito e o formato da reunião para que as professoras compreendessem as finalidades do encontro e o que delas se esperava.

Durante o encontro, foram sendo lançados tópicos de discussão, tendo havido algum cuidado em gerir o discurso produzido pelas professoras de forma a explorar as suas respostas e a promover a interação, a troca de opiniões e a partilha de experiências. Procurou-se ainda criar um clima de confiança e de desinibição desde início e evitar que as professoras não se distanciassem da temática em foco. O encontro terminou com um agradecimento dirigido às professoras pela colaboração no nosso estudo e com o comprometimento de partilhar futuramente os resultados da nossa investigação com as mesmas.

Em jeito de síntese deste ponto do nosso trabalho, podemos dizer que o nosso corpus de análise foi essencialmente composto por um inquérito por questionário, pelas transcrições das entrevistas e da sessão de *focus group*. Subjacente à construção de todos estes instrumentos de recolha de dados esteve sempre presente a ideia de que a construção do CP docente não se dá de imediato, mas é um processo que se desenvolve ao longo de tempo. Desta forma, os instrumentos de recolha de dados foram construídos e aplicados em vários momentos, durante um período extenso de tempo, para podermos aceder ao pensamento e às reflexões das professoras sobre as aprendizagens que julgam ter realizado.

5. Tempos e espaços de análise de dados

Tendo apresentado o nosso *corpus* de análise, descrevemos agora os procedimentos de tratamento e de análise de dados por nós seguidos. Neste contexto, e embora saibamos que não existe uma verdade única nem uma forma única de explorar e analisar os dados (Amado, 2009), procuramos explicitar as razões que nos levaram a optar pela análise de conteúdo e de discurso e por processos de categorização.

5.1. Análise de conteúdo e análise de discurso

Importa, antes de mais, clarificar que a natureza do nosso estudo nos conduziu inevitavelmente a uma metodologia de análise qualitativa de tipo interpretativo baseada na análise de conteúdo e na análise de discurso (Bardin, 2000; Bogdan e Biklen, 1994; Chizzotti, 2006; Coutinho, 2011; Quivy, 1998; Quivy & Campenhoudt, 1995). Neste sentido, partimos do princípio de que *“investigar implica interpretar e (...) envolve interpretações de interpretações”* (Coutinho, 2011: 17).

Segundo Amado (2009), o conceito de análise de conteúdo tem evoluído, partindo de um sentido mais descritivo para alcançar um sentido mais interpretativo e inferencial, pelo que vimos neste tipo de análise a possibilidade de, através dos discursos produzidos pelas professoras, *“assumir o papel do actor e ver o mundo do lugar dele, como propõe a investigação de cariz interaccionista e fenomenológico”* (p. 238). Foi, assim, numa atitude hermenêutica, que assumimos esta metodologia de análise no nosso estudo, entendendo-a como técnica para analisar a comunicação de forma objetiva e sistemática (Chizzotti, 2005; Martins, 2006; Pardal & Correia, 1995). Para além disso, e como referimos anteriormente, sendo o objetivo desta análise de conteúdo, mais do que confirmar e ilustrar teorias, desenvolvê-las (pelo menos, em alguns aspetos) a partir dos dados, parece-nos que a mesma em muito se aproxima dos objetivos e dos procedimentos exigidos pelo *grounded theorizing* (Amado, 2009: 238).

No nosso trabalho, procurámos essencialmente evidenciar a voz das professoras participantes, centrando-nos na compreensão do seu pensamento através dos seus discursos. Como já foi explicitado, a recolha de dados recaiu sobretudo em dois momentos nos quais as professoras foram levadas a exprimir a sua opinião, as suas crenças e os conhecimentos adquiridos no contacto com práticas de educação para a diversidade linguística em sala de aula. Assim, reconhecemos ter sido por nós privilegiado o discurso das professoras enquanto manifestação dos seus pensamentos, acreditando que *“é esta materialização do pensamento no discurso que, embora o assumamos enquanto representação, nos permite aceder aos significados que os sujeitos atribuem (ou dizem atribuir) às suas vivências”* (Gonçalves, 2011: 209). Por outras palavras, julgamos ser através do seu discurso/da sua linguagem que os sujeitos constroem a realidade ou uma representação desta, conferindo-lhe um significado específico, isto é, uma visão do mundo que influencia as suas práticas e o seu CP (Geraldí, 1991, 1999; Guba e Lincoln, 1994;

Fuentes, 2004). Nas palavras de Geraldini (1991), *“a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem, ela é condição sine qua non na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir”* (pp. 4-5), sendo que esses sujeitos se constituem como tal na interação com os outros e, por isso mesmo, dentro de um contexto sócio-histórico que não pode ser ignorado. Na asserção de Chizzotti (2006), *“o discurso é a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade (quem sou, o que quero) e social (com quem estou) e expõe a acção primordial pela qual constitui a realidade”* (pp. 120-121).

No caso concreto do presente estudo, parece-nos que é também na construção do seu próprio discurso que as professoras são capazes de ir (re)construindo a sua identidade profissional, as suas representações e, conseqüentemente, o seu CP acerca da educação para a diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade. Julgamos, pois, que a construção desse conhecimento passa, antes de tudo, pela aquisição e reconstrução de um discurso profissional através do qual o professor dá expressão e reconstrói o seu imaginário profissional (Pinho, 2008). Isto é, à produção desse discurso subjaz uma reflexão sobre si e a profissão, sobre as suas práticas e, conseqüentemente, sobre o currículo, sobre a escola e a educação em geral.

Face ao exposto, procurámos nos dados recolhidos momentos significativos do discurso das professoras relacionados sobretudo com as suas representações e com o conhecimento que pensam ter adquirido acerca da integração da SDL no currículo do 1.º CEB. Dito de outra forma, foi nossa intenção partir do discurso dos sujeitos participantes no nosso estudo para obter indicadores que nos permitissem compreender *que* conhecimento constroem as professoras acerca de si próprias, do currículo e da educação para a diversidade e *como* pensam construir (ou ter construído) CP nesta área.

Tendo em conta que a análise de conteúdo *“visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras”* (Chizzotti, 2006: 113), o nosso olhar sobre os dados passou por três etapas essenciais. Uma primeira, de pré-análise, que consistiu na seleção do material a analisar e na definição dos procedimentos a seguir; uma segunda, de exploração do material através de uma descrição analítica dos dados, desde a contagem de palavras ou de outras unidades de análise à criação de categorias; e finalmente, o tratamento dos dados e

interpretação inferencial do texto como um todo (Bardin, 2000; Chizzotti, 2006; Martins, 2006; Pardal & Correia, 1995).

Neste contexto, a análise de discurso ocupou igualmente um lugar de destaque neste processo, dado ultrapassar os aspetos meramente formais da linguística para privilegiar a função e o processo em que o discurso é produzido, considerando a linguagem como uma prática social (Chizzotti, 2006). Desta forma, durante todas as fases enumeradas anteriormente, tivemos em mente o discurso como construção social, sendo a análise do mesmo também ela uma construção social (Bauer, 2000: 141). Nesta lógica, a nossa análise emergiu de um processo evolutivo que nos permitiu construir, aprofundar e apurar a cada passo as nossas descobertas e o nosso conhecimento dos dados obtidos.

Tendo sempre presente os objetivos e as questões da nossa investigação, partimos para a análise da transcrição das entrevistas (cf. anexo 6) e da sessão de *focus group* (cf. anexo 8), procedendo à descrição analítica do conteúdo das mesmas como primeiro tratamento da informação (Bardin, 2000). Assim, o tratamento descritivo constituiu uma primeira fase na construção de conhecimento acerca da problemática, sendo que as inferências daí produzidas deram origem, posteriormente, à categorização dos dados, como apresentamos no ponto seguinte. Lembramos que, entre a descrição e a interpretação, se interpõe a inferência, sendo necessário um conhecimento do contexto, das causas e dos antecedentes em que os discursos são produzidos bem como os seus efeitos e consequências (Martins, 2006).

Nesta linha de pensamento, reconhecemos que este tipo de análise é um trabalho moroso e sujeito a constantes reformulações para que possa resultar numa *hermenêutica controlada* (Bardin, 2000), baseada na inferência e na interpretação. Entendemos, assim, a análise de conteúdo como um processo bastante complexo na medida em que essa interpretação oscila constantemente entre dois pólos opostos, o do *rigor da objectividade* e da *fecundidade da subjectividade*, consistindo numa *tarefa paciente de desocultação* (ibidem). Esta forma de analisar os dados atraiu-nos particularmente pela versatilidade que apresenta e pela possibilidade de tornar cada estudo um estudo único e passível de ser reconstruído a cada momento da análise.

Importa ainda referir que, embora esta metodologia de análise não esteja isenta de subjetividade, é nosso objetivo evitar que essa subjetividade constitua um impedimento ao rigor investigativo. A análise de conteúdo e o processo de categorização desenvolvidos

pretenderam não se entregar a intuições aleatórias e fáceis, mas pelo contrário, partir de uma observação e de uma análise rigorosas durante um período de tempo significativo.

De acordo com o que dissemos, procurámos analisar e compreender cada registo em si e relacionar cada um deles com o todo, no sentido de podermos aprofundar o nosso conhecimento a vários níveis sobre o(s) caso(s) em estudo. Neste sentido, e porque acreditamos que a significância e a fiabilidade dos dados são maiores quando são utilizadas várias técnicas de recolha de dados, procurámos convergir os resultados provenientes de diferentes fontes de evidências, analisando-os segundo diferentes perspetivas e em diferentes momentos de forma a proceder à sua triangulação. A este propósito, referem dois autores que *“la triangulation est supposée confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu’on en a fait vont dans le même sens, ou tous au moins ne le contredisent pas”* (Huberman & Miles, 1991: 425; ver também Amado, 2009; Bauer, 2000; Martins, 2006; Meetoo & Temple, 2003; Sousa, 2009).

Desta forma, com a triangulação dos dados, pretendemos que a nossa análise fosse válida e credível, isto é, fiel aos conteúdos a analisar e relacionar e capaz de nos permitir um conhecimento mais completo da realidade em estudo. Na perspetiva de Amado, tratando-se de uma análise do tipo interpretativo, prefere-se o conceito de credibilidade ao de validade (2009). Assim, preocupámo-nos essencialmente com a credibilidade descritiva (procurando não distorcer os dados), interpretativa (procurando interpretar o mais fielmente possível os documentos em análise) e teórica (procurando que a teoria a construir fosse coerente). Para tal, tivemos ainda o cuidado de solicitar aos participantes a leitura das transcrições das entrevistas e da sessão de *focus group*, bem como da nossa análise de dados, dando a possibilidade às professoras de comentarem as nossas interpretações e conclusões.

5.2. Categorias de análise

Como podemos compreender pelo que referimos no ponto anterior, para se chegar à compreensão e à interpretação que conduzem à teorização, tivemos que passar por uma fase de descrição dos dados (Amado, 2009). Partindo deste primeiro passo, avançámos para um processo de categorização dos mesmos segundo o qual *“os dados brutos são sistematicamente reunidos e condensados em unidades que permitam a descrição objectiva das características mais relevantes do conteúdo”* (Chizzotti, 2006: 118). Assim, enquanto

explicitação e sistematização do conteúdo, a categorização teve como fim último realizar deduções lógicas e justificadas a partir do discurso das professoras (Amado, 2009; Bardin, 2000; Grawitz, 1976). Por outras palavras, categorizar qualitativamente os nossos dados significou codificá-los, nomeando segmentos dos mesmos com uma classificação capaz de os resumir e representar (Charmaz, 2009). Este processo permitiu-nos passar dos enunciados reais presentes nos discursos (transcritos) das professoras para a elaboração das interpretações analíticas, em busca de uma versão heurística da realidade estudada.

Para que tudo isto fosse possível, o momento de categorização compreendeu duas etapas fundamentais: um momento de inventário (isolamento das unidades de análise, palavras, temas, frases, etc) e outro de classificação em unidades comuns, reveladoras das categorias (Amado, 2009; Martins, 2006). Procurámos, durante estes procedimentos, encarar o discurso das professoras participantes não como um produto acabado, mas como um processo dinâmico portador de contradições, incoerências e imperfeições porque resultado da produção espontânea e até de um certo constrangimento ou tensão que os momentos de recolha de dados podem ter constituído para os sujeitos participantes. Por isso mesmo, não pudemos alienar-nos do facto de o discurso apresentar frequentes transformações e correções quer ao nível do pensamento, quer ao nível da forma, obrigando-nos a estabelecer ligações entre algumas informações dispersas no conjunto do discurso das professoras.

Finalmente, e antes de apresentar as nossas categorias interpretativo-analíticas, importa realçar que a nossa análise reúne categorias de dois tipos: descritivas (categorias de assunto) e interpretativas (de opinião, de valores). Consideramos que, na criação das nossas categorias, não seguimos um procedimento nem totalmente aberto, nem totalmente fechado, na medida em que as mesmas emergiram não só de categorias prévias resultantes da revisão teórica por nós elaborada, mas também dos próprios dados em consonância com as nossas questões de investigação. De um modo geral, pretendemos que as categorias formuladas fossem: i) homogéneas, porque caracterizadas por um critério de classificação; ii) objetivas, de maneira a que outro observador pudesse encaixar os mesmos elementos na mesma categoria; iii) pertinentes, estando ao serviço dos objetivos da investigação; iv) exclusivas, figurando cada elemento numa só categoria; v) exaustivas, envolvendo todo o conteúdo do documento analisado e; finalmente, v) produtivas, fornecendo resultados ricos

ao nível das inferências, de novas hipóteses e de dados concretos (Amado, 2009; Bardin, 2000; Chizzotti, 2006).

Nesta linha, descrevemos seguidamente cada uma das categorias (e respetivas subcategorias), salientando que as mesmas resultaram de um processo que implicou ajustes e (re)formulações constantes até chegarmos àquelas que seriam as nossas categorias finais. Lembramos ainda que essas categorias emergiram sobretudo dos dados recolhidos, mas também a partir de outros trabalhos de investigação cujas problemáticas se identificam, de alguma forma, com a do presente estudo (Gomes, 2006; Gonçalves, 2011; Martins, 2008; Pinho, 2008). Importa ainda realçar que as categorias e subcategorias foram previamente discutidas com vários membros da equipa de investigação do laboratório que integramos. Para além disso, como já referimos, as categorias resultaram de um diálogo permanente entre a teoria e os dados, ou seja, entre os nossos pressupostos teóricos e o discurso das professoras que participaram na nossa investigação (Bardin, 2000).

Assim, a primeira categoria, *Conhecimento de si e da profissão*, diz respeito ao auto-conhecimento (pessoal e profissional) do professor e à consciência do modo como age em cada situação educativa e perante o seu DP. Neste sentido, esta categoria relaciona-se com a personalidade e a construção da identidade profissional do professor, estando associada às representações que o mesmo possui da profissão e de si enquanto profissional. Desta forma, esta categoria está associada a uma reflexão do professor sobre a profissão, os valores, as finalidades, os sentimentos face a si próprio, às relações que estabelece com os outros, com os seus projetos profissionais e com a ideia que tem do que significa o CP. Esta categoria, porque concebida à luz de uma visão ecológica do professor enquanto profissional, engloba ainda um conjunto de crenças e vivências (individuais e coletivas) que marcam e influenciam a ação deste profissional, num vaivém entre o que gostaria ou deveria ser, o que realmente é e o que julga que os outros pensam sobre si (Lopes, 2001). Como apresentamos no quadro que se segue, esta categoria abarca, assim, quatro subcategorias: representações sobre a profissão, representações sobre si enquanto profissional, representações sobre a formação e, finalmente, relação e compromisso com o plurilinguismo.

Quadro 8. Categoria 1 e respectivas subcategorias

1. Conhecimento de si e da profissão	
Subcategorias	Descrição
1.1. Representações sobre a profissão	<p>Unidades de registo que remetem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sentimentos face à profissão e à relação emocional com a mesma; - o papel/papeis do professor (enquanto educador e/ou formador); - a ação de educar; - compromissos ético-profissionais do professor.
1.2. Representações sobre si enquanto profissional	<p>Unidades de registo que remetem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as suas características (pontos fortes e pontos fracos); - sentimentos ligados ao percurso e às experiências profissionais; - sentimentos de pertença a uma classe profissional; - o relacionamento com os outros (alunos, pais, colegas, comunidade...); - a consciência do professor como aprendente (consciência de que se encontra em constante reconstrução).
1.3. Representações sobre a formação	<p>Unidades de registo que remetem para processos de aprendizagem e para o comprometimento com o DP, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o reconhecimento da necessidade de formar professores para uma educação para a diversidade; - os contributos da formação para o DP docente; - as possibilidades de melhorar a formação de professores (através da articulação teoria/prática, do trabalho colaborativo e da reflexão e da análise das práticas).
1.4. Relação e compromisso com o plurilinguismo	<p>Unidades de registo reveladoras de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - abertura/resistência face ao desenvolvimento de uma educação para o plurilinguismo (motivações, receios, dificuldades ou limitações); - sentimentos sobre o ações a desenvolver no âmbito de uma educação para a diversidade linguística (no presente e no futuro); - intenção de dar continuidade a práticas de educação para a diversidade linguística; - intenção de divulgar as abordagens plurais a outros professores; - abertura ou resistência face à possibilidade de participar em formações ou projetos futuros.

Uma segunda categoria, *Conhecimento do currículo*, diz respeito ao conhecimento sobre a gestão do currículo nos primeiros anos de escolaridade, colocando em destaque a capacidade do professor estabelecer relação entre os saberes transversais às várias disciplinas/áreas educativas. Assim, no caso específico do nosso estudo, incluem-se nesta categoria asserções relativas ao conhecimento que o professor possui sobre o currículo,

nomeadamente, no que respeita as possibilidades de integração e de gestão curricular da diversidade linguística no 1.º CEB. Dito de outra forma, esta categoria integra sobretudo aspetos que revelem a relação que o professor estabelece com as línguas e com as práticas de educação para a diversidade, referindo-se a finalidades, conteúdos, materiais e estratégias promotoras de uma gestão curricular mais *amiga das línguas*.

Quadro 9. Categoria 2 e respetivas subcategorias

2. Conhecimento do currículo	
Subcategorias	Descrição
2.1. As línguas	<p>Unidades de registo que se referem às línguas como objetos curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - valor conferido às línguas e à sua aprendizagem (formativo, pragmático, político-social...), baseado num conhecimento acerca das finalidades da educação em línguas; - processos/possibilidades de integração de diferentes línguas no currículo.
2.2. A sensibilização à diversidade linguística	<p>Unidades de registo que revelam um reconhecimento da educação para a diversidade linguística como objeto curricular, através da expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de sentimentos face às práticas educação para a diversidade linguística como espaços curriculares; - da relevância e finalidades da abordagem (educação para a cidadania, para a paz, para a compreensão do <i>Outro</i>); - das competências desenvolvidas nos alunos; - do caráter transversal da abordagem.

Finalmente, como terceira categoria definimos para a nossa análise o *Conhecimento do contexto* que, como o próprio nome indica, se refere ao conhecimento que o professor possui do contexto envolvente. Como referimos no primeiro capítulo, de acordo com o modelo de Bronfenbrenner (2002, 2005; Portugal, 1992), a ação do professor é influenciada pelo contexto em que trabalha a vários níveis e, só conhecendo esse contexto é que este profissional poderá agir de forma adequada, facilitando e tornando significativas as aprendizagens dos seus alunos. Assim, esta categoria engloba a compreensão que o professor tem do contexto em que as suas experiências quotidianas e a sua ação se desenrolam desde um nível mais restrito (alunos, sala de aula, colegas e escola) a um nível mais alargado (sistema educativo, educação e sociedade em geral).

Quadro 10. Categoria 3 e respetivas subcategorias

3. Conhecimento do contexto	
Subcategorias	Descrição
3.1. Sociedade em geral	Unidades de registo que remetem para: - um reconhecimento/uma consciência de que as distâncias entre os indivíduos se encurtaram; - o papel da educação face à sociedade, ao país, ao mundo (educar numa/para uma era planetária).
3.2. Sistema educativo	Unidades de registo que remetem para: - opiniões e sentimentos face às diretrizes dos documentos oficiais do sistema educativo (legislação, reformas, programas e recomendações).
3.3. Escola	Unidades de registo relativas a características particulares da escola que podem condicionar a ação educativa dos professores: espaços físicos, recursos, dinâmicas, organização (variedade e quantidade de tarefas/funções que o professor desempenha, horários, etc).
3.4. Alunos	Unidades de registo relativas às características dos alunos enquanto aprendentes: - características pessoais, familiares, sociais, económicas, capacidades de aprendizagem.

Apresentadas as categorias, procederemos, no capítulo que se segue, à análise propriamente dita dos dados, acreditando que as categorias construídas nos permitem estabelecer uma ligação coerente entre teoria e dados recolhidos no sentido de podermos construir conhecimento acerca do papel das experiências formativas que abrem espaço ao contacto com práticas concretas de sala de aula na construção de CP dos professores, podendo avançar para outras modalidades de formação de professores.

CAPÍTULO 4
OLHAR(ES) SOBRE OS DADOS

Introdução

Tendo em conta o que dissemos no capítulo um, consideramos que o DP docente resulta não só do investimento individual, mas igualmente de uma dimensão coletiva e colaborativa de (re)construção de saberes. Como vimos no capítulo anterior, os instrumentos de recolha de dados por nós utilizados foram construídos à luz desse fundamento, com vista a uma análise da voz dos sujeitos em estudo, numa perspetiva individual e de grupo.

No presente capítulo, procuramos apresentar a análise dos dados recolhidos em diferentes momentos deste estudo. Pretendemos, assim, como dissemos no capítulo três do nosso trabalho, construir conhecimento acerca das representações de um grupo de professoras sobre as práticas de educação para a diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade, procurando compreender o(s) contributo(s) do contacto com essas práticas para a sua (re)construção profissional.

Começamos, nesse sentido, por desenhar o perfil das seis professoras participantes no nosso estudo, traçando, posteriormente, o perfil individual de cada uma.

Num segundo momento, exploramos as entrevistas individuais, usando as categorias e subcategorias por nós construídas. A primeira fase de análise foi realizada numa perspetiva individual, isto é, professora a professora e categoria a categoria, para, no momento seguinte, analisarmos o discurso global de todas as professoras numa perspetiva de grupo.

A terceira etapa do nossa análise exploratória é dedicada à sessão conjunta com as seis professoras, o *focus group*, em que procuramos essencialmente perceber que CP estas professoras (re)construíram acerca da educação para a diversidade linguística e para o plurilinguismo, decorridos quase dois anos após a participação nos projetos em que estiveram envolvidas. Finalmente, procedemos a uma análise cruzada entre os dados recolhidos na entrevista individual e na sessão de *focus group*, salientando sobretudo o que se manteve, acrescentou e/ou modificou de um momento para o outro.

1. Participantes no estudo: caracterização

Nesta primeira parte do nosso capítulo, apresentamos os sujeitos que participaram no nosso estudo, caracterizando-os. De acordo com o que referimos aquando da especificação dos instrumentos de recolha de dados (cf. capítulo 3), para proceder a essa caracterização, tivemos em conta sobretudo dois instrumentos: um questionário de identificação (cf. anexos 2a e 2b) e uma reflexão sobre si enquanto profissionais e sobre as expetativas e/ou motivações relativamente à formação (cf. anexos 3a e 3b).

Para facilitar a leitura da nossa análise dos dados, utilizaremos as iniciais ‘Q’ para designar o questionário de identificação e ‘RC’ para nos referirmos à reflexão de caracterização, seguidas da inicial do nome de cada docente. A ordem pela qual apresentamos as professoras não segue qualquer tipo de hierarquia, mas respeita apenas a ordem alfabética dos seus nomes. Relembramos ainda que os nomes utilizados são fictícios no sentido de preservar o anonimato das professoras participantes no estudo.

Na globalidade, o nosso estudo contou com a participação de seis professoras generalistas do 1.º CEB que se disponibilizaram a participar em projetos no âmbito da SDL durante o ano letivo de 2008/2009.

Com idades compreendidas entre os 26 e os 50 anos, todas as professoras participantes eram licenciadas. Contudo, importa referir que os dois grupos de professoras (coincidentes com os dois projetos em que participaram) são claramente distintos no que concerne a situação profissional das docentes que os integraram. Como podemos observar no gráfico 1, as três professoras do grupo A, Elsa, Graça e Luísa, com idades entre os 47 e 50 anos, tinham entre 20 e 27 anos de serviço e lecionavam todas na mesma escola, pertencendo ao quadro de nomeação definitiva do agrupamento a que a escola pertencia. Bastante diferente desta situação é o caso das três professoras, Carolina, Clara e Paula, que, sendo mais novas, entre os 26 e os 39 anos, contavam apenas com 2 a 6 anos de serviço e encontravam-se em situação de contratação em diferentes escolas.

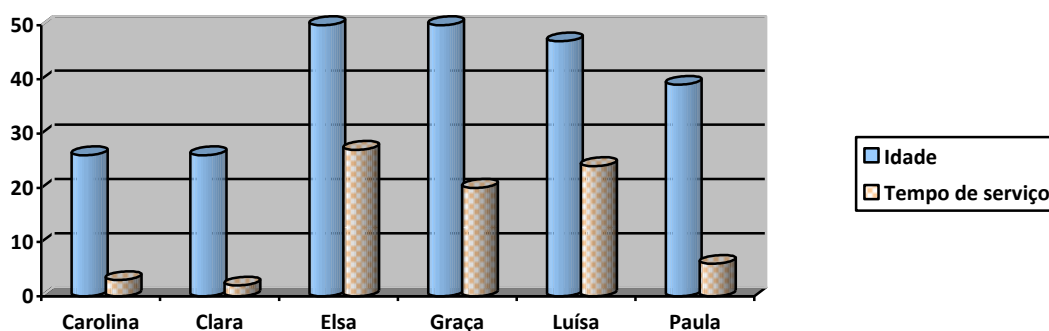


Gráfico 1. Participantes no estudo: idade e tempo de serviço

Das seis professoras, apenas uma se encontrava a frequentar uma pós-graduação (mestrado) e só duas destas professoras referiram já terem tido algum contacto com a temática da SDL, uma durante a sua licenciatura e outra durante o seu mestrado.

Depois de uma caracterização global do grupo, interessa-nos traçar o perfil individual de cada uma das formandas.

1. Carolina – Projeto B

A professora Carolina, de 26 anos, terminou a sua licenciatura em Ensino Básico em 2004. No ano letivo de 2008/2009 estava no quarto ano de serviço, encontrando-se a lecionar numa Escola Básica do 1.º CEB de uma povoação pertencente ao Concelho de Gondomar (QC).

Esta professora tinha já contactado com a temática da SDL no âmbito da disciplina de Seminário na sua formação inicial, integrando a equipa do Projeto *Jaling - Uma porta para as Línguas* (QC). Não referindo diretamente as suas características, ao refletir sobre si enquanto profissional, Carolina declara ter vontade de contribuir para a formação dos seus alunos enquanto cidadãos conscientes, procurando ter sempre uma relação próxima com os mesmos. A este propósito, afirma “*gosto e espero que os meus alunos se sintam bem na escola, na sala de aula e comigo. Gostava que eles se sentissem bem em aprender e que vissem em mim mais uma amiga*” (RCC).

Com a sua integração no projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* (cf. capítulo 3, quadro 2), esta professora esperava sobretudo alargar os seus conhecimentos de maneira a que tal se refletisse positivamente na sua atuação para com os alunos, tornando-a mais capaz de os educar para a pluralidade e de integrar adequadamente alunos oriundos de outros países e com outras culturas (RCC).

2. Clara – Projeto B

Clara, professora licenciada desde 2003, tinha 26 anos. Contando com dois anos de serviço, esta professora lecionava numa Escola Básica de uma freguesia do concelho de Vila Nova de Gaia. No mesmo ano letivo em que integrava o projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* (cf. capítulo 3, quadro 2), frequentava o Mestrado em Gestão Curricular na Universidade de Aveiro (QCL). Assim, o principal motivo da sua inscrição na oficina de formação “*Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?*”, no âmbito do referido projeto, foi precisamente o facto de a temática da SDL ser também a do seu projeto de mestrado, tema pelo qual a professora declara sentir um enorme interesse, afirmando “*espero encontrar um espaço de diálogo e de abertura à oportunidade de construir e valorizar práticas educativas que fomentem a educação intercultural*” (RCCL).

Como profissional, esta professora revê-se naquilo que os seus alunos dizem sobre si, isto é, define-se como exigente e divertida, afirmando que “*corresponder às expetativas dos alunos*” (RCCL) é uma das suas principais preocupações.

3. Elsa – Projeto A

Elsa, de 50 anos, tinha o curso do Magistério Primário e o Complemento de Formação Científico e Pedagógico para professores do 1.º CEB. Professora há 27 anos, encontrava-se em quadro de nomeação definitiva numa escola de uma freguesia do concelho de Aveiro, onde integrava o Conselho Geral do respetivo agrupamento (QE).

Desconhecendo a temática da SDL e nunca tendo feito parte de equipas de investigação, esta professora refere como motivações para participar no projeto “*Do meu mundo vejo o Outro e o seu Mundo*” (cf. capítulo 3, quadro 2) a sua crença de que participar em qualquer projeto capaz de conciliar teoria e prática é positivo e a vontade de integrar um grupo de trabalho em que existe interação entre docentes recentemente formadas e outras com mais anos de serviço. Para além disso, refere que os objetivos do projeto lhe pareceram “*muito interessantes e perfeitamente possíveis de serem desenvolvidos numa turma de 1.º ano*”(QE).

Não referindo diretamente as suas características na reflexão escrita sobre si e sobre o contacto com atividades de SDL, considera-se uma professora experiente. Porém, mostra-se consciente de que a escola e a sociedade em muito têm mudado ao longo dos anos, considerando que

“participar em qualquer projeto em que exista trabalho colaborativo entre profissionais com formações, experiências profissionais e idades diferentes só pode ser positivo para todos. Portanto espero “crescer” a nível pessoal e profissional e ficar mais apta a aproveitar a cada vez maior diversidade cultural existente nas salas de aula (RCE).

Como se pode verificar, esta professora realça essencialmente as possibilidades de DP que julga poder encontrar no projeto.

4. Graça – Projeto A

Esta professora, de 50 anos, era licenciada em Educação – variante animação sócio-cultural. Com o curso do Magistério Primário e com 20 anos de serviço, Graça pertencia ao quadro de nomeação definitiva de uma escola localizada numa freguesia do concelho de Aveiro (QG).

Não tendo nunca integrado equipas de investigação, Graça apontou como razões para aceitar participar no projeto “*Do meu mundo vejo o Outro e o seu Mundo*” (cf. capítulo 3, quadro 2): gostar de desafios; acreditar que a sensibilização a outras línguas deve ser feita o mais cedo possível; gostar de trabalhar em equipa; poder proporcionar experiências diferentes aos alunos e poder colaborar com a Universidade de Aveiro numa investigação que considerava muito pertinente (QG).

Esta professora destaca a importância do percurso formativo vivenciado ao longo dos anos de docência, afirmando:

“tem sido meu propósito, ao longo da vida profissional, frequentar formação que constitua uma efetiva mais-valia, principalmente para os alunos. Na sequência desta postura, decidi aceitar a proposta de adesão a este projeto, por acreditar que vai contribuir para o crescimento dos alunos, principalmente ao nível da formação académica, pelo carácter que reveste de valorização da diferença e respeito pelo ambiente que nos envolve” (RCG).

Pelas suas palavras, podemos dizer que esta professora perspetiva a formação como uma forma de se desenvolver profissionalmente e de melhorar as suas práticas, preocupando-se sobretudo com os efeitos positivos que isso poderá ter nos seus alunos. Desta forma, parece-nos que esta professora tem um entendimento profundo e multifacetado do seu próprio DP, compreendendo que o seu desenvolvimento influencia as suas práticas e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos seus alunos.

Assim, Graça afirma ainda:

“pretendo tirar partido dos assuntos que irão ser desenvolvidos, dando continuidade em aulas seguintes e desenvolvendo atividades que complementem os assuntos abordados, pois é do conhecimento geral que a faixa etária dos alunos em questão é a mais adequada para a aquisição de conhecimentos linguísticos (RCG).

Nesta linha de pensamento, parece-nos que esta professora reconhece as potencialidades da SDL para o desenvolvimento de competências linguísticas e as vantagens de essas mesmas competências serem desenvolvidas desde tenra idade.

5. Luísa – Projeto A

A professora Luísa tinha 47 anos. Com o curso do Magistério Primário e o Complemento de Formação Científico e Pedagógico para professores do 1.º CEB, lecionava há 27 anos e encontrava-se em quadro de nomeação definitiva numa escola de uma freguesia do concelho de Aveiro, onde desempenhava o cargo de coordenadora do 1.º CEB (QL).

Como principais razões para aceitar participar no projeto *“Do meu mundo vejo o Outro e o seu Mundo”* (cf. capítulo 3, quadro 2), Luísa referiu o desejo de aprender e a possibilidade de proporcionar aos alunos novas experiências de aprendizagem (QL). Não

mencionando diretamente as suas características, diz-se satisfeita e realizada com a profissão, sendo para isso essencial sentir que os seus alunos estão motivados também.

Esta professora afirma estar em constante aprendizagem, considerando que aprende muito com os seus alunos também e que a partilha de conhecimento é muito importante (RCL). Afirma ainda preocupar-se em desenvolver nos seus alunos “*a capacidade de relacionar assuntos, de estabelecer interligações, de compreender que o conhecimento se relaciona entre si*”, sendo para tal necessário “*aprender a refletir*” e “*levá-los a aprender a pensar*” (RCL). Relativamente à participação no projeto supracitado, a professora afirma ter acreditado que seria mais uma experiência de aprendizagem para os seus alunos e para si enquanto profissional.

6. Paula – Projeto B

Paula, com 39 anos, professora contratada, licenciada em Ensino Básico – 1.º CEB desde 2000, com Mestrado em Educação em Línguas na Universidade de Aveiro. Com seis anos de serviço, no ano em que integrou o projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* (cf. capítulo 3, quadro 2), lecionava numa escola pertencente ao concelho de Vagos (QP).

Na reflexão sobre si, declara ser uma pessoa “*ativa, responsável, trabalhadora, que precisa de estar sempre ocupada*” (RCP). No que concerne à sua postura relativamente à formação na área da SDL, esta professora afirma: “*espero conseguir ampliar os meus conhecimentos de modo a poder melhor intervir junto das minhas crianças/alunos*” (RCP). Ao referir-se em particular à sua integração no projeto de formação, Paula mostra ainda um interesse particular em partilhar aprendizagens com os outros, um desejo de estar à altura de ajudar todos os seus alunos a “*saberem estar de bem com todo o mundo*”, sobretudo, com crianças oriundas de outros países, com outras línguas e culturas (RCP).

Partindo desta breve caracterização do grupo de professoras envolvidas no nosso estudo, procedemos, seguidamente, à análise das entrevistas individuais e, posteriormente, à análise da sessão de *focus group*.

Relembramos que, com estes dois instrumentos de recolha de dados, pretendíamos sobretudo construir conhecimento acerca dos possíveis contributos do contacto com

práticas de educação para a diversidade na (re)construção profissional destas professoras. Por outras palavras, procurámos identificar de que modo os professores generalistas podem (re)construir CP a partir de percursos de formação que lhes permitam contactar com essas práticas.

Nesta linha de pensamento, consideramos que quer as entrevistas individuais, quer a entrevista realizada em grupo foram momentos em que as professoras, ao narrar, se narraram a si próprias e se contaram no seu discurso (Clandinin, 2006). Assim, na análise de dados de ambos os momentos, centrámo-nos na *dimensão narrativa e construtivista da construção do conhecimento* (Pinho, 2008).

Uma vez que as professoras participantes no nosso estudo, durante ambos os momentos, nos deram conta das suas ideias, das suas conceções, das suas crenças e dos seus sentimentos sobre questões específicas (sobre si, o ensino em geral, a formação e a educação em línguas no 1.º CEB), julgamos que a construção das histórias que nos ‘contaram’ constituiu para estas profissionais um momento de construção de conhecimento. A este propósito, referindo-se ao pensamento de Watson (2006), Pinho (2008) afirma que

“as entrevistas, enquanto histórias, mostram-se importantes no sentido em que se assumem como espaço onde a prática e a identidade profissional se encontram, ao permitirem a articulação de elementos do CP, que constituem a ação dos professores, e ao proporcionarem um instrumento de investigação para examinar esses processos” (pp. 228-229).

Nesta linha, assumimos que o discurso que estas profissionais construíram diz muito acerca do sentido e do valor que atribuem às experiências vivenciadas, permitindo-nos a nós, enquanto investigadoras, perceber o cruzamento que as mesmas iam fazendo entre presente, passado e futuro.

2. Vozes das professoras nas entrevistas individuais

Debruçando-nos, num primeiro momento, sobre a análise das entrevistas individuais, salientamos desde já que estivemos sempre conscientes dos diversos caminhos possíveis de concretização dessa mesma análise.

Lembramos que, sendo o enfoque do nosso estudo o CP das professoras – tendo assumido que o mesmo se desenvolve numa perspetiva individual e grupal, social – julgámos pertinente começar a nossa análise por um olhar sobre cada caso ou sujeito em

particular para, posteriormente, proceder a uma análise conjunta de todas as entrevistas (cf. figura 4). Por outras palavras, num primeiro momento, damos conta da voz de cada professora para, em seguida, analisar globalmente o que nos dizem as seis professoras e discorrer sobre possíveis diferenças entre os dois grupos (correspondentes às participantes nos projetos A e B), procurando apresentar a nossa análise como se de uma história se tratasse, isto é, em jeito de narrativa (individual e de grupo).

Em ambos os momentos destes olhares sobre as entrevistas, seguimos as categorias por nós definidas no capítulo anterior – *conhecimento de si e da profissão, conhecimento do currículo e conhecimento do contexto* – e as respetivas subcategorias. Importa ainda esclarecer que esta última categoria surge no discurso das professoras quase sempre associada às outras categorias uma vez que o contexto em que estas professoras trabalham determina claramente a sua ação e influencia a construção de conhecimento e o DP das mesmas.

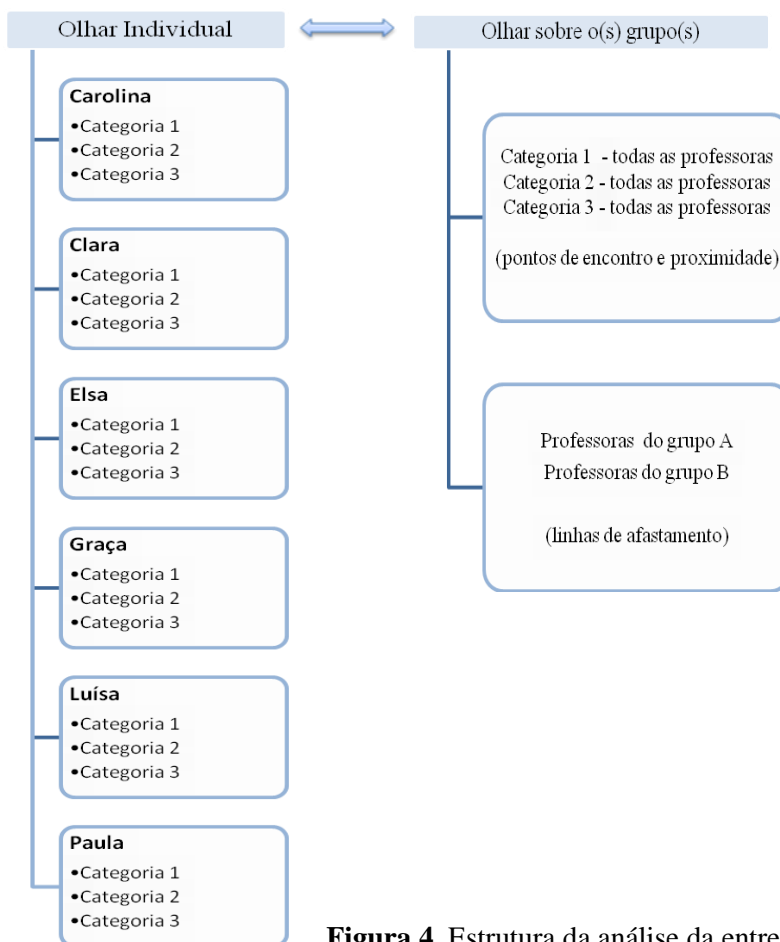


Figura 4. Estrutura da análise da entrevista

Relembramos que a entrevista individual era composta por quatro partes (cf. anexo 4), destinando-se cada uma delas a um determinado conjunto de temas específicos, como podemos observar no quadro que se segue. Tendo em conta a relação entre as várias partes, importa dizer que, em alguns momentos, esses tópicos temáticos se mesclaram naturalmente no discurso das professoras.

Quadro 11. Momentos e tópicos temáticos da entrevista individual

Momentos/partes da entrevista	Tópicos temáticos das questões
Parte I Eu profissional	- significado de ser professor(a), - conceções gerais sobre a profissão, - reflexão sobre si enquanto profissional (características, percurso e momentos significativos do mesmo).
Parte II Eu linguístico-comunicativo	- biografia linguística das professoras (línguas que conhecem e/ou dominam, que gostariam de conhecer, importância conferida à aprendizagem das mesmas...).
Parte III Eu e as línguas no currículo	- inserção curricular das línguas nos primeiros anos de escolaridade, - perceções relativamente à SDL, - sentimentos relativamente à participação no projeto/na formação no âmbito da SDL.
Parte IV Caminhando entre o passado, o presente e o futuro...	- contributos gerais da formação/do projeto de SDL para o seu DP.

À semelhança do que fizemos quando nos referimos ao questionário (Q) e à reflexão de caracterização (RC), ao citarmos as palavras proferidas pelas professoras durante as entrevistas, indicaremos que as mesmas foram retiradas da entrevista (E), seguindo-se a esta letra a inicial atribuída a cada professora e ainda o número correspondente à ocorrência retirada da transcrição (por exemplo, EC21).

2.1. Tempos e espaços de (re)conhecimento individual

2.1.1. Carolina...

• C.1. Conhecimento de si e da profissão

Na entrevista (cf. anexo 6), ao ser questionada acerca do significado de *ser professor*, Carolina assume que o principal papel deste profissional é contribuir para o

desenvolvimento dos alunos em diversas áreas, promovendo nos mesmos atitudes e comportamentos que lhes permitam ter uma vida futura saudável.

Enquanto profissional, caracteriza-se como paciente, exigente e justa, reconhecendo que podia ser mais criativa e inovadora. Não obstante a instabilidade profissional que ainda vive, esta professora revela gostar da profissão afirmando que, se recuasse no seu percurso, voltaria a escolhê-la. A este propósito, afirma “*não me vejo se calhar a fazer outra coisa*” (EC18).

Pelo discurso desta professora, podemos perceber que a mesma reconhece que não sabe tudo e que tem muito para aprender. Assim, em situações de formação, esta professora parece preferir ouvir mais do que falar, considerando-se uma aprendente. Usando as suas palavras a propósito da formação que vivenciou no ano letivo de 2008/2009:

“tinha muitas vezes a minha opinião mas guardava porque apesar de conhecer as pessoas achava que/eu não tenho conhecimento/é verdade+/pelo menos a parte de teoria/entre aspas/que nós muitas vezes falávamos lá/e que eu não tinha conhecimento e muitas vezes apenas ouvia as outras pessoas que tinham mais conhecimentos acerca desta temática ou daquela e/aprendia com//os conhecimentos que elas transmitiam” (EC90).

Para Carolina, a formação serve essencialmente para aprender com os outros, por isso, a professora defende o trabalho colaborativo e de parceria entre escolas e outras instituições, nomeadamente, universidades. Nesta linha, a professora parece associar a universidade a um saber mais teórico e a escola a um saber mais prático:

[a relação escola/universidade] “Eu acho que é positivo/ahm/porque nós aprendemos com a universidade e a universidade também/acho eu...que aprende com as nossas práticas+/não é?/nós digamos que na universidade procuramos mais teoria/e não é só teoria é didáctica/como é que nós devemos fazer assim/como é que nós devemos/mas depois na prática acho que a universidade é que aprende connosco” (EC92).

A docente afirma ter aprendido com a formação no âmbito do projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* sobretudo no que concerne a conceitos e teorias recentes sobre educação em línguas. A propósito deste projeto, afirma “*realmente depois vi que, com a teoria por trás, se pode fazer muito mais+/pelos alunos...*” (EC122). Esta professora salienta ainda que a formação de professores deve conciliar teoria e prática, até porque

“os professores vivem das práticas/digamos/e dar-lhes/entre aspas... teoria e depois não saber como é que isso funciona na prática/é como/na minha opinião/claro/é como estar a pôr fora aquele tempo/eu acho que tem que se aliar sempre as duas coisas/também não pode ser só prática porque as pessoas também têm que compreender porque é que as coisas funcionam de determinada maneira” (EC128)

Quanto à sua atuação face à educação para a diversidade, a professora refere que procura ir sensibilizando os seus alunos para a questão da diversidade linguística, mas que nem sempre o consegue fazer por outras condicionantes, relacionadas com o tempo, com outras funções na escola, etc. Por ter interesse em aprender sempre mais, afirma ter vontade de participar em outros projetos e/ou formações na área da educação em línguas. Sentindo-se, no final desta formação, mais capaz de intervir junto dos seus colegas no sentido de divulgar a abordagem à SDL, reconhece, porém que isso tem condicionantes (contextuais, ver categoria 3):

“posso dar ideias/olha/trabalha isto/trabalha assim/podes fazer isto/não é?/dar ideias.../ahm/mas também depende das professoras (...) eu tento dar a conhecer/mas muitas vezes também não há tempo para dar a conhecer aos colegas/porque também há outros assuntos a tratar” (EC134).

Esta professora não só revela intenção de partilhar com os seus colegas o conhecimento que diz ter adquirido com a formação, como também se mostra disposta a implementar a abordagem com os seus alunos:

“eu espero ter rapidamente uma turma para/para poder trabalhar novamente esse tipo de coisas...” (EC136).

• **C.2. Conhecimento do currículo**

Para Carolina, conhecer línguas é, por si só, uma mais-valia, não só porque permite contactar com os outros, mas também porque as línguas constituem uma forma de aceder ao conhecimento.

Relativamente às línguas no 1.º CEB, esta professora parece concordar com a integração de uma LE nos primeiros anos de escolaridade, porém, manifesta algumas dúvidas no que respeita a escolha do inglês e parece defender que mais do que introduzir a aprendizagem de uma LE, seria importante sensibilizar os alunos para as línguas em geral:

“eu acho que devia ser assim mais de sensibilização/sensibilizar para/e então depois começar a/um bocadinho a trabalhar isso+/até porque/imagina/eu posso sensibilizar para o inglês/mas porquê para o inglês?” (EC52);

“optaram pelo inglês que dizem que é a língua universal <risos> mas podia ser outra língua/primeiro sensibilizar para as línguas/e depois então fazer o trabalho/imagina/os alunos até gostaram mais do francês/então porque não direccionar um bocado para o francês?/se eles gostaram mais do francês porque é que tem que ser inglês?” (EC54).

No que respeita concretamente à SDL, esta professora reconhece as finalidades e as mais-valias da abordagem, afirmando que esta permite que os alunos tenham um maior conhecimento sobre outros países, outras línguas, sendo que o contacto com a diversidade os ajuda, posteriormente, a desenvolver conhecimento noutras áreas. Para além disso, a professora afirma que esta é também uma forma de motivar os alunos a quererem conhecer mais, a pesquisar sobre outras coisas. Como formas de integrar a diversidade linguística no currículo, a professora afirma que basta o professor querer abordar estas questões para o poder fazer. A docente refere sobretudo a Área de Projeto e o Estudo do Meio como áreas onde o trabalho com a diversidade pode facilmente ser realizado. Reconhece, contudo, que poderiam existir diretrizes específicas por parte do Ministério da Educação sobre a abordagem.

• C.3. *Conhecimento do contexto*

Durante a entrevista, esta professora toca alguns aspetos contextuais sobretudo como condicionantes da ação dos professores em geral ou da sua própria ação. Assim, na sequência do que dissemos anteriormente, refere, a propósito da integração efetiva da SDL,

“acho que poderia haver da parte do governo/da parte do ministério/alguma diretriz em relação a essa abordagem/porque se há para Formação Cívica/se há para Estudo Acompanhado/porque é que não pode haver um bocadinho para a sensibilização?” (EC66).

Relativamente à escola e aos seus pares, esta professora refere que nem sempre é fácil trabalhar com os colegas aspetos da SDL porque há imensas outras tarefas a cumprir. Porém, pelo que afirma, parece-nos que esta professora faz algum esforço em divulgar a abordagem:

“pronto eu tento dar a conhecer/mas muitas vezes também não há tempo para dar a conhecer aos colegas/porque também há outros assuntos a tratar” (EC134).

No que concerne o conhecimento sobre os alunos em particular, esta professora refere que, com as sessões de SDL, conseguiu conhecer melhor os seus alunos. Em

particular, destaca a atividade da biografia linguística, afirmando que a mesma lhe permitiu aceder a algumas informações acerca dos seus alunos, nomeadamente, dados sobre si próprios (as suas características), sobre as suas famílias, sobre o conhecimento que tinham acerca das línguas.

Com as atividades de SDL, a professora destaca igualmente que, se os alunos gostarem da abordagem, eles próprios procurarão saber mais.

2.1.2. Clara...

• C.1. *Conhecimento de si e da profissão*

Quando confrontada com a pergunta “o que é para si ser professora?”, Clara responde:

“é tentar transmitir conhecimentos mais a partir do exemplo”, “tentar desenvolver nos alunos o espírito crítico também” e “incutir neles uma sede de conhecimento/ter a esperança de transmitir algo/e também querer mudar um bocadinho o nosso pequeno mundo” (ECL04).

Com estas palavras, esta professora reconhece que a sua profissão pode desempenhar um papel fundamental na transformação da sociedade, partindo do princípio de que o professor ocupa um lugar de destaque no processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos seus alunos, preparando-os para serem cidadãos participativos.

Na sequência desta ideia, a professora afirma ainda não acreditar que alguém seja capaz de incutir ou veicular conhecimentos sem veicular valores. Assim, Clara realça a importância da dimensão ética da profissão.

Como professora, assume ser uma pessoa utópica e parece rever-se naquilo que os seus alunos e os seus pares dizem de si:

“acho que melhor do que eu para dizer quais são as minhas características são os meus alunos/eu no final do ano peço sempre um balanço onde eles são sempre totalmente sinceros/como características positivas/eles salientaram a minha exigência/o facto de eu ser muito brincalhona” (ECL12);

“dos vários agrupamentos onde estive/sempre tive total apoio/sempre me consideraram como uma pessoa válida e competente” (ECL28).

No que diz respeito à formação, esta professora refere-se particularmente à necessidade de os professores serem formados no sentido de os sensibilizar para a

mudança e para a diversidade linguística, sendo esta a única forma de os mesmos se sentirem capazes de sensibilizar os seus alunos para essa questão. Um outro aspeto que diz considerar fundamental em contextos de formação é a existência de trabalho colaborativo. Afirmando “*nós só conseguimos evoluir na partilha*” (ECL76), a professora salienta ser muito positiva a criação de laços propícios à partilha de conhecimentos e experiências. Para si em particular, parece ser essencial que uma formação lhe possibilite o contacto com outras pessoas e o acesso a outros conhecimentos, aprendendo novas estratégias com aplicação na prática. Na sua opinião, a formação deve ter em conta o contexto em que os professores trabalham:

[na formação importa] “vivências mais marcadas/mais marcadas para as nossas vivências/mais marcadas para os nossos contextos/para as nossas realidades/por exemplo/vivenciarmos uma situação/colocarmo-nos na pele dos outros/porque marca-nos mais e os resultados/os impactos em nós são maiores” (ECL128).

Embora reconhecendo que não está completamente preparada para desenvolver sozinha projetos de SDL, Clara afirma que esta formação a deixou mais sensibilizada para esta temática. Assim, mostra-se disposta a participar em outros projetos e/ou formações neste âmbito e mostra intenções de continuar a abordagem à SDL com os seus alunos no futuro:

“pretendo sensibilizar os meus alunos para/para as línguas mas também para as culturas...” (ECL132).

• **C.2. Conhecimento do currículo**

Esta professora afirma que conhecer e dominar outras línguas é importante sobretudo para comunicar, para valorizar a diversidade linguística e o *Outro* e para estabelecer laços interpessoais. Nesta linha de pensamento, afirma que

“se queremos ter esta abertura ao Outro/às outras culturas/devemos/devemos também procurar saber/como é que os outros comunicam” (ECL54).

Relativamente à introdução de línguas estrangeiras no 1.º CEB, esta professora refere que introduzir o inglês é restringir a educação e o conhecimento dos alunos. No que respeita a educação linguística de uma criança, Clara refere que:

“educar uma criança é tentar/desenvolver nela capacidades ou skills para ser um cidadão de futuro/ao ser um cidadão do futuro já está suposto que consiga comunicar/consiga estabelecer laços com os outros/portanto é educar também para as línguas” (ECL138).

A professora assume concordar plenamente com a sensibilização a outras línguas no 1.º CEB, afirmando tratar-se de um bom momento para desenvolver nas crianças competências de comunicar e de conviver com o *Outro*, no sentido de as educar para a cidadania. Segundo a docente, esta abordagem só poderá ser desenvolvida numa lógica de gestão flexível do currículo, baseada na interdisciplinaridade.

• C.3. *Conhecimento do contexto*

Durante a entrevista, não se registou no discurso desta professora qualquer referência ao contexto da sociedade envolvente (subcategoria 3.1). Contudo, Clara tece alguns comentários acerca daquilo que sente sobre as diretrizes do sistema educativo, afirmando:

“todas as reformas que estão no papel/não adiantam/as reformas passam pela vontade dos professores/portanto o ponto-chave é sensibilizar os professores para a mudança” (ECL62).

Ainda a propósito, referindo-se à SDL, esta professora acrescenta:

“não adianta termos uma legislação se os professores não a quiserem implementar” (ECL62).

Sentindo-se um pouco asfíxiada por determinadas condicionantes do contexto em que se encontrava a trabalhar, Clara justifica porque não tem, por vezes, possibilidade de desenvolver determinadas abordagens e estratégias, entre elas, a SDL:

“Eu estou colocada mas não tenho turma e não tenho liberdade nenhuma/enquanto que no ano em que eu estive no apoio educativo/o ano passado/foi o ano passado/e que implementei o projeto de intervenção/eu estava em apoio mas tinha liberdade/este ano/não é a questão dos colegas/é a questão de estar definido no agrupamento que o professor do apoio/o que faz é ir para a aula e estar com as crianças ao pé dele/e continuar o trabalho do professor” (ECL136).

Com estas palavras, percebemos que esta professora sente que a situação profissional em que esta professora se encontra (professora contratada) e os vários contextos de escola em que vai desenvolvendo o seu trabalho condicionam, inevitavelmente, a sua atuação no que respeita à introdução de práticas relacionadas com a diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade.

2.1.3. Elsa...

• C. 1. *Conhecimento de si e da profissão*

Esta professora considera que, de um modo geral, ser professor é uma responsabilidade muito grande. Ao falar da profissão professor, Elsa remete naturalmente para a especificidade de ser professor do 1.º CEB, afirmando que

“entre os seis e os dez anos/temos uma influência/vai definir o futuro destes miúdos/somos muito importantes/e acho que nós no 1.º Ciclo/ou eles têm um 1.º Ciclo que os agarra à escola e que os faz gostar de aprender/ou/se não for assim/ahm/matamos o bicho da curiosidade e do querer saber mais aqui/portanto/eu acho que a nossa responsabilidade é enorme (...) é criar nestes miúdos o gosto por aprender e/nós/no 1.º Ciclo/temos essa responsabilidade/é despertá-los/mais do que aquilo que lhes ensinamos é fazer com que estes miúdos gostem de aprender” (EE04).

Ainda que demonstrando gostar do que faz, esta professora receia que a profissão deixe de ser aliciante porque sente que os professores estão a “*remar contra tudo*”, o que faz com que se sintam sozinhos (EE22).

Como profissional, Elsa vê-se como alguém que tem sempre vontade de se manter atualizada, aprendendo sempre que lhe é possível. Uma das suas preocupações principais enquanto professora é respeitar os seus alunos. Para além disso, assume que uma das suas maiores qualidades é gostar de dar aulas o que, na sua opinião, é essencial. Como refere a certa altura da entrevista, “*eu podia ter esta profissão por não poder ter outra ou... mas não é isso/mas eu não me vejo a fazer outra coisa*” (EE06).

Relativamente à formação, esta professora vê a mesma como uma fonte de aprendizagens. Revela a este propósito que é muito interessante estar a aprender e a formar-se quando se está já em exercício e chama a atenção para as possibilidades de aprendizagem que a observação dos outros pode trazer. Nas suas palavras,

“(...) o facto de estarmos de fora/permite-nos ver coisas que nós/porque quando estamos embrenhadas/não refletirmos sobre o que estamos a fazer/porque assim nós pensamos/mas isto não faz sentido/mas para que é que isto nos serve?/permite-nos pensar nisso/eu acho que toda a gente devia passar por formação assim” (EE32).

De um modo geral, esta docente encara com agrado o trabalho colaborativo entre escolas e outras instituições (sobretudo, universidades) uma vez que considera que ambas as partes colhem frutos desse trabalho. Assim, refere que, de um lado, estão pessoas que

possuem um maior e mais atualizado conhecimento científico e, de outro, os professores que estão nas escolas e que têm um melhor conhecimento e experiência prática porque estão no terreno.

Esta professora defende ainda que a formação de professores deve ser desenvolvida segundo um modelo mais informal, baseado no acompanhamento em sala de aula e no trabalho colaborativo.

Depois de ter contactado com práticas de educação para a diversidade linguística, esta professora reconhece que é importante continuar a trabalhar as abordagens plurais com os alunos e que o pretende fazer:

“é evidente que todas as oportunidades que eu tiver para integrar isso no currículo/vão ser aproveitadas/e/com os miúdos/mais tarde/de certeza que vou pegar/mesmo porque no 4º ano/o programa de Estudo do Meio é mais interessante/e se calhar aí/de certeza que eu vou pegar nisso tudo” (EE110).

• C.2. *Conhecimento do currículo*

Relativamente ao valor das línguas e da sua aprendizagem, esta professora reconhece que dominar outras línguas é muito importante sobretudo pelo acesso ao conhecimento, pelas oportunidades que isso abre ao nível profissional e para poder comunicar com os outros. Segundo Elsa, *“não saber outra língua é quase ser analfabeto”* (EE44). Esta professora encara o inglês como sendo uma língua atualmente fundamental no percurso dos indivíduos.

No que diz respeito ao ensino de línguas, esta docente demonstra concordar com a introdução de uma LE no 1.º CEB, não estando contudo de acordo com a forma como essa introdução está a ser feita:

“sim+/a forma é outra coisa/concordo com a introdução da língua/eu acho que eles deviam começar/eu acho que a língua nem devia ser AEC/eu acho que a língua devia ser uma área curricular” (EE48).

Para Elsa, as crianças devem ser expostas o mais cedo possível a uma língua porque a aprendem mais facilmente. A língua a introduzir pode, segundo esta professora, ser o inglês ou outra língua qualquer, o que importa é expor as crianças a uma LE para que se apercebam que existem outras línguas. Esta professora considera que educar linguisticamente uma criança é essencialmente *“fazê-la perceber que existem outras línguas”* (EE122) e que *“elas estão associadas a uma cultura”* (EE124).

Relativamente à SDL, Elsa afirma que a mesma só tem vantagens e reconhece que uma das principais finalidades da abordagem é precisamente fazer com que os alunos percebam que há pessoas, culturas e línguas diferentes, de forma a quererem sempre saber mais. Reconhecendo a relevância da abordagem, a professora afirma:

“só preservamos aquilo que conhecemos e de que gostamos/e se os miúdos não estiverem/não perceberem que existem pessoas diferentes com problemas diferentes//acho que vão ficar muito pequeninos (...) só traz vantagens/e isso também/por sua vez/faz com que eles valorizem aquilo que têm+/porque quando eles estão a conhecer os outros eles também estão a valorizar aquilo que têm/é super importante...” (EE52).

Esta professora afirma que a SDL poderia ser rentabilizada no programa de Estudo do Meio. Reconhece ainda a importância desta abordagem para uma melhor integração de alunos de outras línguas e/ou culturas, dando o exemplo do que aconteceu na sua sala de aula ao afirmar que as sessões em torno da diversidade linguística permitiram que um aluno de etnia cigana fosse bastante mais valorizado.

• C.3. *Conhecimento do contexto*

No discurso desta professora são notórias as referências a vários níveis do conhecimento do contexto em que desenvolve a sua atividade profissional. Assim, no que concerne o conhecimento da sociedade em geral, esta docente refere que tem noção de que *“a sociedade está numa mutação tal que eu a trabalhar há 30 anos vejo que as coisas são completamente diferentes”* (EE04) e de que já não vivemos em Portugal, mas numa aldeia global. Nas suas palavras, *“nós não somos Portugal/nós somos mundo”* (EE52) e isso também tem, segundo Elsa, que mudar a atuação dos professores.

Quando esta professora se refere à profissão e ao seu papel enquanto professora, parece surgir no seu discurso alguma angústia quando afirma:

“eu acho é que nos estão a exigir aquilo que nós não podemos dar” (EE22);
“acho que é o sistema que não está bem/mas ninguém vê/eu acho que as pessoas não têm noção da realidade e do que se passa dentro da sala de aula e que se passa na escola...” (EE26).

Para além disso, esta professora refere, como condicionante da sua ação, a limitação do tempo, dada a carga horária na escola e as tarefas adicionais que leva para casa. Assim, afirma que os professores, de uma forma geral, não têm tempo para refletir sobre o que fazem nem para partilhar com os colegas o que fazem ou poderão fazer. A

angústia e o stress que esta situação coloca em quem está na escola, segundo esta professora, reflete-se de alguma forma no trabalho feito com os alunos e na relação que se estabelece com eles.

Sobre o conhecimento dos alunos, vemos que esta professora, sobretudo com a participação no projeto de SDL, se apercebe que “*os miúdos aprendem quanto mais cedo começarem a ser expostos a outra língua/mais facilmente eles aprendem*” (EE48). Na sequência destas ideias, a professora afirma ainda que:

“só se eles souberem um bocadinho é que querem saber mais+/e/ahm/e eu acho que isso lhes abre a portas para eles conhecerem um bocadinho/depois o resto eles vão/uns mais outros menos/os mais interessados/vão/vão descobrindo/vão perguntando” (EE58).

Com estas afirmações, nota-se que a professora é capaz de refletir de forma mais profunda sobre a forma como os seus alunos aprendem. Neste sentido, esta docente parece assumir que os professores e a escola devem proporcionar as condições necessárias para que as crianças possam começar a desenvolver competências e aprendizagens que lhes permitam, posteriormente, aprender autonomamente, num processo de descoberta permanente.

2.1.4. Graça...

• C.1. Conhecimento de si e da profissão

Para Graça, ser professor é facultar aos alunos vivências capazes de os orientar corretamente nas suas vidas, proporcionando-lhes a realização de aprendizagens e a construção de conhecimento que não adquiririam sozinhos noutros contextos. Segundo esta professora, a escola tem precisamente a função de dar a conhecer às crianças o mundo que as rodeia. Nesta linha de pensamento, Graça afirma que ser professor

“é tentar dar as respostas necessárias/mais necessárias e mais pertinentes aos alunos é// acompanhá-los ao máximo/é desenvolver as capacidades/ahm/que/que/ahm/ que estão inerentes a cada processo de aprendizagem//é tudo isso” (EG08).

Nesta sequência de ideias, a professora demonstra alguma preocupação em motivar as crianças com mais problemas afetivos e mais dificuldades de aprendizagem. Destaca ainda o papel particular dos professores do 1.º CEB, afirmando que os mesmos, uma vez que passam muito tempo com os alunos, têm um significado e um papel muito importantes

nas suas vidas. Num sentido mais lato, afirma que a profissão docente vive um momento complicado presentemente, sobretudo porque os professores têm muito serviço burocrático que os ocupa demasiado, roubando tempo para outras atividades essenciais.

Ao refletir sobre si enquanto profissional, esta professora afirma gostar daquilo que faz e conseguir ir alcançando os objetivos que vai traçando. Porém, admite ter alguma dificuldade em organizar-se quando planifica alguma tarefa.

Quando questionada acerca da formação e da sua participação no projeto de SDL, Graça destaca essencialmente a importância do trabalho colaborativo em sala de aula. A este propósito, afirma

“sempre defendi/e acho ótimo o trabalho colaborativo em sala de aula//mesmo as formações que agora há acompanhamento de sala de aula e eu acho isso espetacular/espetacular mesmo+/porque acho que/ahm/todos ganhamos com isso”(EG126).

Neste contexto, a professora afirma ainda que aceitou com facilidade a vinda de outra pessoa à sua sala de aula, acompanhando todas as sessões de SDL que a investigadora da universidade implementou junto dos seus alunos.

Tendo participado no projeto A, em que esteve essencialmente como observadora, esta professora defende um modelo de formação mais informal e ligado às práticas de sala de aula. Assim, assume claramente a sua preferência, dizendo que *“uma formação mais teórica/nós temos do/do/curso do Magistério”* (EG168).

Finalmente, ao tomar conhecimento da existência de alguns materiais construídos no âmbito da SDL (suportes didáticos construídos em projetos e ateliers do Lale), esta professora demonstra interesse em continuar a abordar a questão da diversidade linguística com os seus alunos

“agora que me disse/que tive conhecimento dessas atividades do vosso laboratório/ahm/eu fico com vontade de/ahm/ao longo de/penso eu que os vou ter durante quatro anos/de lhes proporcionar atividades em que eles fiquem sensibilizados para a diversidade linguística/com a vossa colaboração” (EG172).

• **C.2. Conhecimento do currículo**

A professora Graça considera que dominar outras línguas é importante sobretudo porque nos permite compreender e comunicar com os outros e aceder mais facilmente a um novo conhecimento (por exemplo, através da Internet). Assim, esta professora afirma que

sempre achou que as línguas eram introduzidas no ensino muito tardiamente, pelo que concorda com a introdução de uma LE no 1.º CEB, afirmando *“quanto mais cedo/mais/melhor as crianças absorvem qualquer conhecimento”* (EG70). Contudo, esta professora defende que, antes da aprendizagem de qualquer LE em particular, as crianças devem passar por um contacto com várias línguas, por uma abordagem à diversidade linguística até como forma de os professores perceberem quais as motivações das crianças relativamente à(s) língua(s) a aprender.

Quando questionada sobre o que é educar uma criança linguisticamente, refere *“é precisamente sensibilizá-los para a diversidade que existe e para a necessidade de//haver algum conhecimento nessa área”* (EG192).

Esta professora, ao referir-se às práticas de educação para a diversidade linguística e ao projeto em que esteve envolvida, afirma *“nunca tinha pensado que era possível fazer uma abordagem tão+ vasta como foi esta/que acho que foi muito bom”* (EG74), reconhecendo que os materiais utilizados foram muito diversificados e adequados à faixa etária dos alunos. Não apresentando qualquer desvantagem relativamente às abordagens plurais, Graça reconhece nestas abordagens um carácter interdisciplinar, podendo as temáticas abordadas ser trabalhadas em várias áreas. Para esta professora, a SDL serviu essencialmente *“para as crianças se aperceberem de outras realidades/completamente diferentes/que todas são importantes/mas que são diferentes”* (EG194).

• C.3. *Conhecimento do contexto*

Esta professora, ao referir que hoje não há distâncias, demonstra o seu conhecimento da sociedade envolvente e das implicações que a mesma traz para o ensino, nomeadamente, para a educação em línguas. Parece, pois, consciente da importância de educar para uma era planetária, para a globalização.

À semelhança de outras professoras, Graça sente falta de disponibilidade para preparar e desenvolver determinadas atividades com os seus alunos. Na reflexão que faz sobre o seu dia-a-dia e sobre as suas tarefas na escola, demonstra sentir alguma frustração, afirmando:

“(...) perdemos muito tempo em termos burocráticos/reuniões//eu sinto que não tenho o tempo necessário/nem de longe nem de perto/para preparar como realmente queria as atividades para os alunos/mesmo a nível de produção de

materiais/materiais que realmente gostaria mesmo/mesmo+ de construir/muitas vezes não tenho tempo/e isso é uma frustração muito grande” (EG34).

2.1.5. Luísa...

• C.1. Conhecimento de si e da profissão

Ao refletir sobre o que significa ser professor, Luísa refere que um professor não ensina nada a ninguém, mas que é um “*condutor de percursos*” (EL02) capazes de proporcionar aprendizagens aos alunos. A este propósito, afirma ainda:

“para mim/acima de tudo/o professor é aquele que conduz alguém+/por um caminho/e que procura oferecer o máximo de experiências/neste caso/experiências de aprendizagem/e principalmente que tenta/ahm/como eu lhe disse uma vez/acho que já escrevi isso/que procura estimular a curiosidade/o querer aprender/fazer perguntas/o questionar/sem questionar não há aprendizagem” (EL02).

Numa reflexão mais direcionada para as suas características enquanto professora, Luísa reconhece em si uma grande vontade e um grande prazer em trabalhar com os alunos e em proporcionar-lhes aprendizagens, até porque sempre gostou de partilhar com os outros aquilo que sabe. Revelando-se satisfeita com o que faz, esta professora afirma “*não me vejo a fazer outra coisa*” (EL12). Como sua principal qualidade, refere a honestidade e, como defeito, aponta o facto de ser um pouco dispersa. Reconhece ainda que, para evitar cair na rotina, deveria investigar mais, embora nem sempre seja fácil ter tempo para o fazer.

No que diz respeito ao projeto e à formação em que estava envolvida no ano letivo de 2008/2009, esta professora refere que aprendeu bastante e que foi um trabalho “*riquíssimo*” e “*fantástico*” (EL74). Esta professora destaca particularmente a importância do trabalho colaborativo entre a universidade e a escola, afirmando que, com este tipo de colaboração, se concilia um saber mais científico com um saber do terreno. Discorrendo sobre isto, sugere que os futuros formadores estejam conscientes das dificuldades e das necessidades de quem está nas escolas, afirmando

“eu acho que essas parcerias são ótimas/e acho que se calhar/nós aprendemos mais/quem está no terreno aprende mais porque tem um défice de conhecimento/mas também quem está/quem tem conhecimento científico ainda pode aprender um pouco com as necessidades dos docentes” (EL100).

Ainda sobre o que vivenciou com o projeto “*Do meu mundo vejo o Outro e o seu mundo*”, Luísa refere que a melhor formação é aquela que é contextualizada e aplicada no terreno. Nas suas palavras,

“eu estive a aprender e tinha/pessoas que estavam a trabalhar no terreno comigo/que viam comigo a reação deles/víamos as reações dos alunos/é a melhor formação que um professor pode fazer+/nada de muitas teorias+/longe da prática/não/contextualizada/é o melhor” (EL118).

Finalmente, esta professora mostra-se motivada para continuar a desenvolver práticas de educação para a diversidade linguística com os seus alunos no futuro. Como a própria afirma:

“há pontas que ficaram soltas/até relativamente ao quarto ano/que eu ainda tenho cá uma coisa ainda vou fazer com eles/tenho tempo/eu vou continuar” (EL98).

• **C.2. Conhecimento do currículo**

Para Luísa, importa saber outras línguas para poder viajar, para poder aceder ao conhecimento que nos chega noutras línguas no dia-a-dia, para investir no futuro. Relativamente às línguas nos primeiros anos de escolaridade, esta professora confessa não ter uma opinião muito bem formada sobre a escolha do inglês como língua a introduzir no 1.º CEB. Embora concorde com as línguas nesta faixa etária, preocupa-se com a forma como tal é feito, receando que a aprendizagem de uma LE crie alguma confusão na aprendizagem da escrita.

Segundo esta docente, educar linguisticamente uma criança é mais do que ensinar uma língua, é valorizar o conteúdo das palavras. Assim, afirma

“educar linguisticamente é muito mais do que ensinar a língua/é/é/ahm/é o mundo das ideias/é o mundo das palavras/se puder ser em mais do que uma língua/será ótimo/e principalmente se pensarem que noutras línguas as coisas poderão ter outras ideias” (EL126).

Julgando que conhecer uma língua é conhecer também uma cultura, esta professora assume que a SDL é uma forma de mostrar aos alunos que é interessante saber como é que outras pessoas vivem e quais são os seus costumes e tradições. Nas suas palavras, desenvolver esta abordagem é:

“dar-lhes um bocadinho de plasticidade no conhecimento/portanto/não viver obcecado com uma realidade que é esta a minha realidade/mas partir para o conhecimento de outras realidades//outros/outras formas de ver as coisas” (EL56).

Na sua ótica, a SDL deve ser abordada numa perspectiva lúdica e poderia ser integrada no currículo como uma competência relacionada com a educação para a cidadania. Esta professora reconhece que a abordagem SDL permite trabalhar “*temas que hoje em dia são quase obrigatórios*” (EL102) que dizem respeito à formação dos indivíduos como cidadãos na sua relação com os problemas ambientais. Segundo esta professora, a SDL tem como principal vantagem permitir que as crianças se apercebam da existência de outros códigos linguísticos, de outros costumes e de outras tradições de forma natural, querendo sempre aprender mais.

• C.3. *Conhecimento do contexto*

No que diz respeito ao contexto, esta docente refere-se sobretudo ao facto de os professores se sentirem condicionados por vários fatores que vêm do ‘topo’. Assim, afirma que as escolas e os professores estão “*cheios de condicionalismos e de desgostos em termos de Ministérios e de condições*” (EL12). Para além disso, esta professora considera que os manuais podiam ser retirados, sendo que bastava haver documentos com algumas diretrizes para os professores guiarem a sua ação.

Tal como outras professoras, Luísa sente a frustração de nem sempre ter tempo para fazer o que gostaria nem com os alunos, nem com os colegas. Reconhece, contudo, que na escola onde está existe uma boa relação entre pares.

Relativamente aos pais e aos alunos, verifica-se que esta professora possui algum conhecimento acerca dos interesses dos mesmos e do ambiente que os cerca quando afirma, a propósito da aprendizagem de línguas:

“estamos aqui numa zona onde os miúdos têm uma dificuldade tremenda em/em adquirir e em angariar fluência numa língua/e eu acho isso muito mau/e eu acho isso muito importante/é muito importante para o futuro dominar-se mais do que uma língua...” (EL46);

“agora os pais estão muito preocupados com o espanhol/porque/ahm/há perspectivas dos miúdos irem estudar para Espanha” (EL52).

Esta docente demonstra estar consciente das preocupações de alguns pais dos seus alunos, partilhando das mesmas. Assim, mostra-se também preocupada com as dificuldades com que os seus alunos têm em contactar com línguas e em aprendê-las no meio em que se encontram, sabendo que, nos tempos que correm, as línguas são um importante instrumento para progredir nos estudos e para entrar no mercado de trabalho.

2.1.6. Paula...

• C.1. *Conhecimento de si e da profissão*

Face à questão *o que é para si ser professor?*, Paula afirma que ser professor não é transmitir conceitos, mas sim ajudar a descobri-los e a descobrir formas de estar com a vida através dos conhecimentos que se adquirem. Para esta professora, o professor é também transmissor, mas essencialmente alguém que tem a função de ajudar o aluno a ter apreço pelo conhecimento e a querer saber cada vez mais.

Olhando para si própria, esta professora realça a importância de mostrar aos alunos outras coisas para além dos conhecimentos explícitos dos conteúdos programáticos, afirmando:

“vejo-me como uma pessoa que tem que dar/ou tem que transmitir/ou tem que valorizar/e tem que mostrar ao Outro que existe o sentimento/o amor/a paz/a harmonia (...) também me vejo não apenas como uma pessoa que está a ajudar a criar conhecimento ou a fazer crescer em cada indivíduo o crescimento/mas também o lado afetivo”... (EP06).

Ao refletir sobre si, Paula caracteriza-se como uma profissional exigente, trabalhadora e responsável. Porém, sente que, muitas vezes, podia ter feito melhor nas suas atividades com os alunos. Mais ainda, esta professora revela gostar do que faz, afirmando que, de momento, não se vê a fazer outra coisa.

Esta professora parece ver a formação como uma oportunidade para aprender. Assim, com a formação que vivenciou durante o ano letivo de 2008/2009, Paula esperava essencialmente:

“aprender mais/aprender/ahm/a usar e a criar materiais que fossem importantes para a integração da sensibilização à diversidade linguística” (EP96).

A professora salienta o facto de ter aprendido sobretudo ao nível da *praxis*, nomeadamente, ao nível da construção de materiais e das possibilidades de os colocar em prática. Para além disso, refere que a formação e o projeto a despertaram para a importância de ler e pesquisar sobre a temática da diversidade. Relativamente ao formato da formação, Paula é de opinião de que as ações de formação de professores não devem ser nem muito formais, nem muito informais, reconhecendo a necessidade de algumas formalidades, mas também a importância e o impacto que as aprendizagens mais informais têm. Na sua perspetiva, a formação deve cruzar teoria e prática.

Esta professora valoriza o trabalho colaborativo, afirmando que as escolas deveriam mesmo obrigar os professores a trabalhar em colaboração.

De um modo geral, o seu discurso revela uma certa ansiedade de ter turmas com alunos de outras línguas e/ou culturas, tendo intenção de, através da SDL, poder contribuir para uma melhor integração desses mesmos alunos. Perante os seus pares, Paula mostra vontade de divulgar esta abordagem junto dos mesmos:

“no ano passado/no agrupamento onde estive/eu promovi um workshop/e foi muito interessante/foi muito engraçado//e também/fiz numa tarde/expus o meu trabalho aos meus colegas do Primeiro Ciclo e acho que foi muito engraçado” (EP134).

• C.2. *Conhecimento do currículo*

Na perspetiva de Paula, conhecer outras línguas é muito importante na medida em que isso nos permite conhecermo-nos melhor a nós próprios e aos outros, abrindo-nos a outras línguas e culturas para comunicarmos com os outros e ter acesso ao mundo.

No que respeita à integração de uma LE no 1.º CEB, esta professora diz concordar que seja o inglês uma vez que *“é essa que está instituída como sendo uma das que é mais falada”* (EP76). Para além disso, Paula afirma que se deve fazer, em paralelo, uma sensibilização a outras línguas.

Na sua ótica, educar linguisticamente uma criança é sobretudo

“educá-la no sentido de ela própria poder ampliar os seus conhecimentos linguísticos/ter noção de que não é só a sua língua que é importante/de a ajudar a/ahm/a ver uma grande importância também nas outras línguas/é o tentar que ela perceba o quão importante é para nós/que vivemos nesta aldeia global (...) sabermos mais do que uma língua para podermos estabelecer comunicação com os diferentes povos/que também vivem no nosso país/não é?/ahm/e sobretudo para que elas possam também desenvolver nelas o sentimento de solidariedade/ahm/para trabalhar em prol da paz/mundial/ahm/do bem-estar consigo e com o Outro/da aceitação/valorização do diferente/todos esses aspetos...” (EP136).

Nesta linha de pensamento, quando questionada acerca das possíveis vantagens de uma educação para a diversidade linguística, esta professora afirma que a abordagem SDL permite a abertura ao *Outro* e um melhor conhecimento de si e do *Outro*. Para além disso, refere que com uma educação para a diversidade se consegue combater sentimentos de racismo e discriminação, reconhecendo a SDL como uma forma de educar para a cidadania, para os valores e para a intercompreensão.

• C.3. *Conhecimento do contexto*

No discurso produzido por esta professora durante a entrevista, não são muito frequentes as referências ao contexto. No entanto, Paula apresenta algumas condicionantes contextuais para justificar a sua atuação, por exemplo, face à SDL:

“eu ainda não tive a felicidade de ter uma turma bilingue/com outras crianças de outras nacionalidades” (EP90).

A docente mostra, assim, entusiasmo e vontade de poder trabalhar a diversidade na diversidade.

Esta professora, pelos contextos de trabalho que conhece, regista ainda que o trabalho colaborativo não está muito presente nas escolas e que seria necessário sensibilizar os professores não só para a SDL (que afirma ser desconhecida), mas também para o verdadeiro trabalho colaborativo. Usando as suas palavras:

“era um projeto que valorizava também o trabalho colaborativo que nós infelizmente pouco temos nas escolas” (EP96);

“assim como há a sensibilização à diversidade linguística/eu acho que também dentro das escolas deveria haver a sensibilização ao trabalho colaborativo” (EP102).

Em jeito de síntese da análise que fizemos a partir das entrevistas individuais realizadas às professoras que integraram o nosso estudo, podemos afirmar que estas docentes revelaram ter-se desenvolvido profissionalmente na área de uma educação em línguas direcionada para a diversidade, mostrando sempre entusiasmo e vontade de aprender, de descobrir e de agir no sentido de sustentar essa mesma educação para a diversidade. Assim, e como explicitámos no capítulo anterior, após cerca de dois anos do terminus dos projetos em que participaram, realizámos uma sessão de *focus group* com todas as professoras de forma a podermos consolidar o nosso conhecimento sobre a influência que o envolvimento nesses projetos estava (ou não) a ter na atuação destas profissionais.

Apresentamos, em seguida, a nossa análise deste momento de reflexão e debate em grupo.

2.2. Tempos e espaços de (re)conhecimento do(s) grupo(s)

Apresentados os dados da entrevista a partir da análise de cada um dos sujeitos participantes no nosso estudo e segundo cada categoria de análise, interessa-nos agora lançar um olhar sobre o(s) grupo(s) que as professoras integravam. Assim, apresentamos seguidamente um breve balanço do grande grupo, isto é, das seis professoras participantes, traçando os *pontos de encontro e de proximidade* (cf. figura 4) existentes no discurso de todas. À semelhança do que fizemos anteriormente, guiamo-nos pelas três categorias de análise por nós construídas.

Antes de iniciar a análise do grupo por categoria, a partir de uma visão global das seis entrevistas, podemos afirmar que, num total de 288 ocorrências por nós consideradas, 153 (correspondentes a 53%) reportam-se ao *conhecimento de si e da profissão*; 100 (correspondentes a 35%) dizem respeito ao conhecimento das professoras *sobre o currículo* e, finalmente, 35 ocorrências (correspondentes a 12%) estão relacionadas com a categoria *conhecimento do contexto* (cf. Gráfico 2).

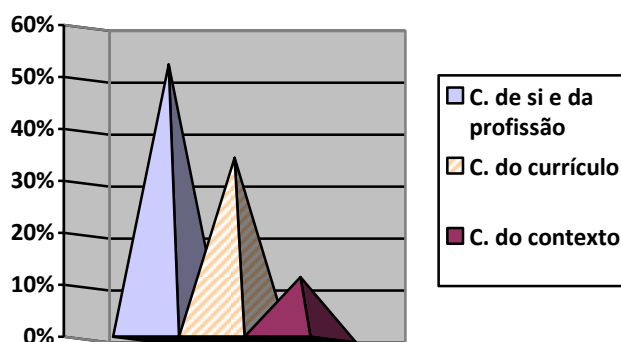


Gráfico 2. Ocorrências por categoria

De um modo geral, julgamos que a predominância das categorias 1 e 2 se deve ao tipo de questões com que as professoras se viram confrontadas no momento da entrevista, relacionadas sobretudo com a profissão e a formação, por um lado, e com a integração curricular das línguas e da diversidade linguística, por outro. Desta forma, a terceira categoria tem menos representatividade no discurso das professoras uma vez que as ocorrências nela integradas surgem frequentemente associadas a afirmações das

professoras já contidas nas duas primeiras categorias, servindo grande parte das vezes para justificar a atuação das docentes em determinadas situações.

Com a ajuda destas três categorias, analisamos agora, categoria a categoria, o discurso das seis professoras.

• C. 1. *Conhecimento de si e da profissão*

Como podemos verificar pelo quadro que se segue, das ocorrências por nós selecionadas para esta primeira categoria, predominam as asserções relacionadas com representações sobre a formação (67 ocorrências em 153, isto é, cerca de 44%) e as representações sobre si enquanto profissional (49 ocorrências, representando 32%). Em seguida, com 22 ocorrências (cerca de 14%), surgem afirmações acerca do relacionamento que as professoras estabelecem com o plurilinguismo e o compromisso que dizem procurar assumir com o mesmo. Finalmente, com apenas 15 ocorrências (correspondentes a 10%), surge o discurso que nos reenvia para as representações sobre a profissão docente.

Quadro 12. Conhecimento de si e da profissão: ocorrências por subcategoria

Subcategorias (SC)	Ocorrências
1.1. Representações sobre a profissão	15
1.2. Representações sobre si enquanto profissional	49
1.3. Representações sobre a formação	67
1.4. Relação e compromisso com o plurilinguismo	22
	Total: 153

Tendo em conta os valores apresentados, podemos verificar que estas professoras, ao refletirem sobre si e sobre a profissão, se centram maioritariamente na sua identidade profissional, assumindo-se como profissionais em construção permanente e revelando que a formação ocupa um lugar de destaque na construção de CP e, conseqüentemente, no seu DP.

SC1.1. Representações sobre a profissão

De um modo geral, os dados recolhidos nesta entrevista individual evidenciam que todas as professoras consideram que o professor (nomeadamente o professor do 1.º CEB) tem um papel muito importante na vida e na educação dos seus alunos.

No sentido de compreender melhor como veem a sua profissão na generalidade, a questão central do início da entrevista individual foi “*o que é, para si, ser professora?*” (cf.

anexo 4). Confrontadas com a mesma, todas as docentes afirmaram não se tratar de uma pergunta fácil dada a complexidade que atribuem ao papel e às funções do professor. Importa salientar que três destas seis professoras, na resposta a esta questão, referem-se diretamente ao papel particular do professor generalista do 1.º CEB. Assim, as respostas das professoras apontam para uma tendência geral em referir sobretudo as funções, o(s) papel(eis) e as obrigações que sentem ter perante os alunos. No discurso de todas as docentes, ser professor está inevitavelmente associado ao desenvolvimento de determinadas competências, valores, comportamentos e atitudes nos alunos, através da promoção de experiências de aprendizagem. A este propósito, uma das professoras afirma:

“ser professor é contribuir para o desenvolvimento de diversas áreas e//ahm/ajudar os alunos também nas suas atitudes/nos seus comportamentos/para uma vida futura/saudável...” (EC04).

Outra professora afirma ainda que é função do professor

“proporcionar-lhes [aos alunos] (...) vivências que eles normalmente no meio familiar não têm/ou pelo menos vivências com uma orientação de vida/orientação de vida correctas (EG10).

Outra professora vê-se como “condutora de percursos” (EL02), o que vai ao encontro da ideia de uma outra docente que diz que ser professor é ser

“alguém que está perante um grupo de crianças não para lhe transmitir conceitos/mas para os ajudar a descobrir esses próprios conceitos/a forma de estar/se calhar neste primeiro ciclo/a forma de estar com a vida/atraves de outros conhecimentos”(EP04).

De entre as seis professoras, duas revelam algumas preocupações com a situação atual da profissão. Como afirma uma dessas professoras:

“neste momento/é uma profissão que está a ser muito complicada/muito complicada de gerir/nós em termos de/ahm/perdemos muito tempo em termos burocráticos/reuniões//eu sinto que não tenho o tempo necessário/nem de longe nem de perto/para preparar como realmente queria as atividades para os alunos/mesmo a nível de produção de materiais/materiais que realmente gostaria mesmo/mesmo+ de construir/muitas vezes não tenho tempo/e isso é uma frustração muito grande/inclusivamente passar/ahm/acho que não é bom para ninguém quase não ter tempo para a família...” (EG34).

Numa outra perspetiva, outra professora afirma

“se as coisas não mudam/eu acho que isto deixa de ser uma profissão aliciante/porque nós parece que estamos a remar contra tudo (...) a remar contra os pais/a remar contra a ministra/que estamos a remar contra o sistema/estamos a

remar contra tudo e parece que nos sentimos sozinhos/parece que só somos nós a querer que as coisas funcionem bem com os miúdos”(EE22).

De um modo geral, pelas afirmações destas professoras, podemos dizer que, embora gostem da sua profissão, algumas das dificuldades e preocupações que expressam nestes testemunhos constituem, em determinados momentos, fatores de desmotivação e frustração que as podem impedir, muitas vezes, de agir de forma mais inovadora e criativa. Reconhecendo que a sua profissão é importante, as docentes afirmam que a mesma está, cada vez mais, a ser desvalorizada socialmente.

SC1.2. Representações sobre si enquanto profissional

Na sequência do que foi dito a propósito das representações sobre a profissão, é interessante notar que, embora as professoras revelem algumas preocupações com a situação atual da profissão e alguma angústia relativamente à pouca valorização da mesma, manifestam ter gosto pela atividade que desenvolvem, mostrando uma identidade profissional bem definida. Nesta medida, a maioria das professoras refere que, mesmo podendo voltar atrás, não mudaria de profissão porque não se imagina a ter outra atividade profissional. Assim, quando confrontada com a questão “*voltaria a escolher esta profissão?*” (cf. anexo 4), uma das docentes responde:

“voltaria que eu não me vejo a fazer outra coisa/embora estejamos cheios de condicionalismos e de desgostos em termos de Ministérios e de condições e de não sei o quê.../mas neste momento o que é bom/o que eu gosto+/é o trabalho com os alunos é enriquecedor” (EL12).

Uma outra professora ainda declara:

“eu podia ter esta profissão por não poder ter outra ou... mas não é isso/mas eu não me vejo a fazer outra coisa (...) gosto muito de dar aulas+/é gostar muito dos miúdos e gostar muito de estar na escola” (EE06).

Para além da justificação de que gosta do que faz, esta professora explica que também não seria muito rentável mudar agora de profissão uma vez que já tem muitos anos de serviço.

Das seis professoras, apenas duas parecem hesitar um pouco na resposta a esta questão. Assim, uma professora afirma a este propósito:

“Eu gosto muito do que faço/apesar de estar muito triste com tudo/não sei/se calhar/pensaria duas vezes/muito sinceramente/porque vejo que hoje tenho colegas que fizeram outras escolhas e que estão melhores do que eu” (EP32).

Uma professora afirma que sente não ter o tempo necessário para preparar as atividades e os materiais para os seus alunos e para estar com a família como gostaria. Apenas por este motivo esta professora refere que, se pudesse voltar atrás, poderia vir a mudar de profissão (EG34). Esta professora afirma, assim, que o que a mais motiva na sua atividade é o trabalho com os alunos:

“gosto daquilo que faço/gosto porque acho que realmente quando eu/quando eu/ahm//os objetivos que eu vou traçando/vou-os normalmente conseguindo com os alunos...” (EG30);

“a única coisa que realmente me motiva nesta profissão é o que se vai conseguindo//com os alunos+só+/de resto não” (EG36).

Para melhor conhecermos as representações que estas seis professoras têm de si mesmas, foi-lhes pedido que se caracterizassem de forma breve, referindo alguns dos seus defeitos e das suas qualidades. De um modo geral, como qualidades, foi referido o bom humor (ECL); o sentido de justiça (EC); a honestidade (EL); o gosto em dar aulas e em manter-se atualizada (EE); o gosto em partilhar saberes com os outros (EL) e, finalmente, o ser exigente, trabalhadora (EP) e responsável (EP). Como defeitos, uma das professoras aponta o facto de ser utópica (ECL); outra diz ser desorganizada (EG), duas professoras referem serem pouco inovadoras/criativas (EC, EL); uma outra docente refere não gostar de dar Matemática e ter o hábito de gritar com os alunos quando que se irrita (EE). Finalmente, uma outra professora referiu que nem sempre consegue punir alguns alunos quando sabe que são constantemente punidos em casa, nomeadamente pelos próprios ambientes familiares negativos em que vivem (EP). Note-se que uma destas professoras, ao referir a exigência como sua característica, diz não saber exatamente se os seus alunos consideram isso um defeito ou uma qualidade.

Para além disso, no discurso produzido ao longo de toda a entrevista, as professoras revelam outras características nas quais se reveem e que parecem considerar importantes no desempenho da sua atividade profissional. Assim, todas as professoras afirmam gostar do que fazem, acreditando que isso é fundamental para quem exerce a profissão. Duas das seis professoras referem ainda que é fundamental gostar de crianças e que esse foi um dos motivos pelo qual seguiram esta profissão (EE, EL). A propósito destas questões, uma docente afirma:

“gosto muito muito muito do trabalho com crianças/gosto mesmo da profissão que tenho/acho que tenho sorte” (EL12).

Observa-se ainda que todas as docentes valorizam a afetividade e a dimensão ética do ensino. No seu discurso, facilmente nos damos conta da relação próxima que estabelecem com as crianças. Desta forma, uma docente acredita que só se pode ensinar através do exemplo (ECL), reconhecendo que tal implica veicular valores. Uma outra professora destaca a necessidade que sente em sensibilizar os seus alunos para determinados sentimentos. Assim, esta docente afirma que, como profissional,

“tem que se mostrar ao outro que existe o sentimento/o amor/a paz/a harmonia (...) também me vejo não apenas como uma pessoa que está a ajudar a criar conhecimento ou a fazer crescer em cada indivíduo o crescimento/mas também o lado afetivo...” (EP06).

Face a estas afirmações, podemos dizer que estas professoras consideram fundamental que um professor tenha vocação para desenvolver o seu trabalho, gostando do que faz e mantendo a sua motivação na atividade que desenvolve. Nesta linha, as professoras parecem conceber o professor como um profissional que deve ser exigente consigo próprio e com os alunos de forma a poder contribuir para a sua formação global, enquanto futuros cidadãos responsáveis e ativos.

Quando questionadas acerca da(s) razão(ões) que as levaram a querer ser professoras, a maioria declara ter escolhido esta profissão por influência da professora do 1.º CEB que teve. Paula não o refere diretamente, dizendo apenas que desde a sua infância que quis seguir esta profissão. Graça afirma *“essas razões eu fui-as encontrando ao longo da minha prática”* (EG22).

Relativamente à forma como se sentem face ao CP, estas professoras parecem estar conscientes de que são profissionais em (re)construção, isto é, em aprendizagem permanente. Nesta linha, uma das docentes afirma: *“eu acho sempre que sei muito pouco”* (EP90) e uma outra declara que ninguém tira um curso para saber tudo e que sempre teve vontade de se manter atualizada (EE06).

De um modo geral, o discurso destas professoras evidencia que todas sentiram que aprenderam com o projeto em que participaram durante o ano letivo de 2008/2009, reforçando a ideia de se assumirem essencialmente como observadoras e aprendentes, procurando agir de forma adequada às necessidades da escola atual.

Pelas respostas dadas acerca da participação nos projetos de SDL, podemos verificar que lhes subjazem duas motivações principais: uma primeira, mais relacionada com a construção de CP no âmbito de uma educação para a diversidade linguística, e uma segunda, mais ligada aos alunos, ou seja, ao impacto que a sua aprendizagem enquanto profissionais pode ter nos alunos. Como podemos constatar através das palavras das professoras, uma delas afirma:

“achei que era/ahm/que ia ser interessante/e que/ahm/que ia ser uma/que ia ser desafiante para os miúdos e que lhes ia criar imensa curiosidade/e que eles iam gostar/e eu também/eu também não sabia.../proveitei para aprender...” (EE72).

Outra professora refere:

“foi pensar que ia oferecer/que ia dar possibilidade aos meus alunos/de criarem/lá está o que eu lhe digo/experiências de aprendizagem/que eu se calhar sozinha não era capaz de fazer/eu não me acho professora absoluta/e que agora sei tudo (...) eu fico fascinada por quem me ensine alguma coisa/e portanto/também acho que eles devem aprender isso/é tão bom ouvir alguma coisa de novo/é tão bom aprender” (EL82).

Relativamente à postura que tiveram durante a sua participação no projeto, a maioria das professoras refere ter tido um papel ativo, participando sempre nas atividades todas. Contrariamente às outras professoras, Luísa afirma ter tido um papel muito passivo ao longo do projeto precisamente porque preferiu estar mais como observadora e aprendiz. Carolina e Clara afirmam que a sua postura variava consoante as situações em que se encontravam. Isto é, quando estavam com o seu grupo de trabalho mais pequeno e dentro do GTA (da sua oficina de formação), eram mais ativas e participativas; quando estavam nas sessões plenárias com os restantes elementos das outras oficinas de formação, em momentos de discussão de conceitos e teorias, adotavam uma postura mais passiva - relembramos que estas professoras estavam no projeto B, em que existiam vários grupos e subgrupos (cf. capítulo 3, figura 3).

Face a estas declarações, podemos dizer que o DP em contextos de formação ocorre de modos diferentes, dependendo também da forma de estar de cada profissional em situações de trabalho colaborativo. Assim, o nosso estudo mostra que as professoras em formação têm, tendencialmente, uma participação mais ativa em ambientes que lhes sejam mais familiares, isto é, sentem-se mais confortáveis em pequenos grupos de trabalho onde estabelecem laços de maior proximidade com os restantes elementos.

SC1.3. Representações sobre a formação

Na análise das questões relacionadas com a formação, destacam-se sobretudo alguns sentimentos face à formação vivenciada pelas professoras durante o ano letivo de 2008/2009 no âmbito da SDL e face à formação em geral.

Desta forma, um dos aspetos salientados desde logo pelas docentes foi a necessidade de formar os professores para a mudança e, em particular, a necessidade de os sensibilizar para a diversidade linguística, preparando-os para que sensibilizem os seus alunos. Como afirmam duas das professoras,

“acho que o ponto-chave é mesmo sensibilizar os professores para os professores sensibilizarem os alunos/os professores enquanto agentes de mudança é que terão essa capacidade para/para sensibilizarem os seus alunos...” (ECL63);

“pelo menos dos professores de que tenho conhecimento/muito poucos têm essa sensibilização para sensibilizar” (EC68).

Nesta linha, parece-nos que, na perspetiva destas professoras, a formação serve sobretudo para fazer com que os professores aprendam e se desenvolvam profissionalmente, preparando-os melhor para trabalhar no terreno. Quando se referem à formação que frequentaram, estas professoras afirmam ter aprendido bastante e/ou ter obtido conhecimentos sobre várias questões acerca da educação em línguas nos primeiros anos de escolaridade.

Ainda no que diz respeito aos contributos da formação, todas as docentes reconhecem terem ficado mais sensibilizadas para as questões da diversidade linguística, estando conscientes de que, mesmo depois da participação nestes projetos, não seriam capazes de desenvolver este tipo de abordagens sozinhas. Nas palavras de uma professora,

“fiquei com uma perceção da diversidade linguística/sei lá/muito mais abrangente/para mim também nunca tinha sido/ahm/sensibilizada para isso/fiquei muito mais desperta e//para realmente a quantidade de línguas faladas no nosso planeta e as formas como as pessoas vivem//gostei sobretudo pelo conhecimento da diversidade que realmente existe...” (EG154).

Outra docente afirma:

“percebi/ahm/o valor da/da/desta sensibilização à diversidade linguística para os miúdos/essencialmente/comigo foi isso” (EE98).

Relativamente ao projeto e à formação em que esteve envolvida, uma outra professora declara:

“realmente superou as expectativas/eu acho que foi muito bem organizado/orientaram-nos muito bem/porque também é preciso haver essa orientação/nós sozinhos também não iríamos conseguir” (EC80).

Por estas palavras, podemos afirmar que esta professora perspetiva a formação como uma orientação e um acompanhamento sistemáticos dos professores, contribuindo, assim, para que estes profissionais se sintam mais seguros e sejam capazes de se desenvolverem profissionalmente.

Pelos dados recolhidos na entrevista, podemos verificar que todas as professoras se referem, de alguma forma, a diversas aprendizagens que realizaram com a participação no projeto. Estes dados vão ao encontro dos resultados de outros estudos realizados no âmbito do projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* (nomeadamente, em Martins *et al.*, 2010). Assim, duas das seis professoras referiram que foi muito positiva a sua participação porque aprenderam e/ou lembraram conceitos e teorias relacionadas com a educação em línguas (EC, ECL). Uma destas professoras, tendo já contactado com a temática da SDL, afirma:

“aprendi/voltei a aprender/a parte que envolve a teoria/porque muitas vezes nós/eu notei isso+/que na prática/nós tendo conhecimento de certos conceitos/mesmo conceitos+/que/se calhar trabalhamos de outra forma/e tendo outros conhecimentos/trabalhamos de uma outra forma” (EC120).

A maioria das professoras referiu particularmente o conhecimento adquirido ao nível das práticas e da conceção de materiais no âmbito da SDL. Assim, uma das professoras afirma:

“Acho que desenvolvi as competências/olha/acho que/ahm//o meu mestrado deu-me o conhecimento teórico/mas por exemplo/não me deu o conhecimento prático que eu adquiri aqui na construção dos materiais e depois na possibilidade de os executar/de os colocar em prática e de ter o feedback/portanto/nas competências do desenvolvimento dos materiais” (EP122).

Como podemos verificar pelas suas afirmações, para além das aprendizagens que fizeram acerca da SDL, as professoras parecem reconhecer que aprenderam a trabalhar melhor em grupo, desenvolvendo competências também ao nível do trabalho colaborativo:

“aprendi que na partilha evoluímos/aprendi que é muito importante partilhar/aprendi se calhar outras estratégias que possivelmente não utilizaria/ahm/aprendi a contactar com outras línguas” (ECL120);

“aprendi/a importância do trabalho de grupo” (ECL122);

“a mim e a quem esteve.../desenvolver competências na área da sensibilização à diversidade linguística/na área da integração/dos alunos/e na área do trabalho colaborativo” (EP104).

No momento em que foi perguntado às professoras como perspectivavam o trabalho de parceria e de colaboração entre escolas e outras instituições (mormente, universidade), foi unânime a defesa desse trabalho colaborativo nas suas respostas.

É interessante notar que, no pensamento destas professoras, habita a ideia de que na universidade há um conhecimento mais teórico e, nas escolas, um conhecimento mais prático, próprio de quem está no terreno. Destacamos algumas afirmações que nos parecem ilustrar esta conceção das professoras:

“acho que essa interação é muito boa/porque eles [universidade] dão-nos ideias e nós [professores da escola] também ajudamos a dizer se poderão correr bem ou não...” (EC92);

“as pessoas que estão na universidade//e que estão mais próximas das fontes de informação/assim/fresquinhas+ (...) acho que têm um conhecimento a nível de/de tudo o que é novo de investigação que nós não temos/nós temos outra coisa que vocês não têm+/que é a experiência do terreno/quando se consegue conjugar as duas coisas+ é/ahm/acho que é o ideal/não é?/é termos teoria e prática/quando se conseguem juntar as duas coisa é ótimo” (EE84);

“uns têm o conhecimento científico/rigor científico (...) mas há depois aquele conhecimento que nós temos/que é/é a realidade/o dia-a-dia” (EL100).

No discurso produzido em momentos da entrevista em que refletiam sobre a formação, as professoras enunciam várias formas possíveis de aprender em contextos de formação. Assim, todas afirmam ter aprendido bastante com o contacto com práticas concretas de educação para a diversidade linguística, com os momentos de discussão e partilha de conhecimentos teóricos e de experiências de intervenção educativa, sentindo-se sempre acompanhadas e apoiadas por outras pessoas e, finalmente, referem ter aprendido com as leituras e as pesquisas que realizaram. Neste contexto, uma professora afirma:

“este projeto mostrou-me que se nós investigarmos e trabalharmos um bocadinho/podemos oferecer muito mais” (EL04).

Uma outra docente declara:

“[na formação] outros temas que foram surgindo e eu nunca tinha parado para ir ler sobre eles/para pesquisar e surgiu a oportunidade nessa altura” (EP122).

Do discurso considerado na análise das representações das professoras sobre a formação, damos-nos conta da presença de algumas ideias gerais acerca de

formatos/modelos possíveis de formação em que as professoras dão as suas opiniões e sugerem alguns aspetos que consideram importantes no sentido de melhorar a formação de professores.

Assim, três das seis professoras parecem preferir claramente uma formação não formal, em que uma pessoa ‘de fora’ as acompanha em sala de aula. Porém, uma destas três professoras reconhece que a formação formal também tem vantagens e que deve existir. Esta docente afirma:

“A gente não gosta de coisas formais/informal é muito mais giro/porque está muito ligado aos miúdos+ e à prática diária com eles na sala/e muitas vezes a formação formal/que também tem vantagens e que tem que existir/às vezes distancia-se demais da/da/ahm/realidade e da relação com os miúdos” (EE106).

Uma outra professora mostra ter alguma preferência por uma formação que seja mais “ligeira” do que a vivenciada na oficina que frequentou (ECL128), isto é, uma formação sem tantas exigências no que diz respeito à elaboração de trabalhos escritos, nomeadamente, reflexões. Esta professora reconhece, porém, a importância da formação ser creditada para que os professores adiram:

“vamos ser práticos/a nossa carreira/sendo que o que interessa à grande maioria é progredir e ter os créditos/e de preferência/ter os créditos sem muito trabalho/portanto/há pessoas que de facto vão/mas eu acho que depende muito das fases da nossa vida/não é?/porque há professores que já estão tão saturados com o trabalho que têm na escola e ainda lhes ser apresentada uma ação de formação que seja exigente e que lhes dê assim muito trabalho e não vejam grandes frutos/é complicado//se for uma ação de formação que seja creditada porque quando não é creditada o nível de adesão é menor de certeza” (ECL128).

Por esta afirmação, podemos perceber que esta professora tem uma representação clara sobre a postura dos professores relativamente à formação. Neste sentido, na ótica desta docente, os professores precisam sentir-se recompensados pelo esforço e pelo investimento que fazem no que respeita a formação, caso contrário (por exemplo, se não for creditada), oferecem alguma resistência à mesma, parecendo não a levar de forma tão séria como a formação creditada, mais formal.

Duas das seis professoras afirmam que a formação deve ter duas componentes, uma mais formal e outra mais informal e também uma natureza teórico-prática. Uma destas docentes afirma “*eu acho que tem que se conciliar as duas coisas (EC126)*”. Nesta linha, estas professoras parecem valorizar ações de formação bem planificadas, que permitam desenvolver uma aprendizagem de novos conceitos e teorias, permitindo, simultaneamente,

uma aplicação prática dessas aprendizagens nos contextos de trabalho em que os professores se movem.

A este propósito, afirma uma das professoras:

“eu acho que nem informal demais/para uma pessoa não vir para aqui assim às baldas... / nem//estás a perceber?/nem oito/nem oitenta/acho que é necessário haver a parte formal/porque é necessário/é a nossa responsabilidade/acho que é importante não é?/mas depois também temos momentos de aprendizagem informal que são muito importantes/e eu acho que nós às vezes aprendemos também muito+ dessa forma” (EP128).

Globalmente, todas as professoras defendem que a formação seja contextualizada. Uma professora afirma que as formações devem ser *“mais marcadas para as nossas vivências/mais marcadas para os nossos contextos/para as nossas realidades” (ECL128).*

Nas palavras de outra docente,

“eu acho que quanto mais nós trabalharmos na nossa formação e no nosso contexto/mais enriquece//se eu fizer uma formação teórica/e depois usar na prática/nós já temos muita ocupação/portanto/quando a formação ocorre e nós somos obrigados pela própria formação a trabalhar no campo/no nosso campo/acho que é muito mais/ahm/produtivo/porque eu não posso fugir muito/eu tenho que viver aquilo que estou a aprender” (EL116).

Finalmente, podemos ainda verificar que estas profissionais valorizam tanto mais a formação quanto esta tem aplicação prática nos contextos educativos em que intervêm, reconhecendo que essa aplicação gera novas teorias e novos saberes profissionais que contribuem para o DP.

SC1.4. Relação e compromisso com o plurilinguismo

Pelo discurso das professoras entrevistadas, damos-nos conta que as mesmas manifestam disponibilidade para participar em novas formações e em novos projetos relacionados com a educação em línguas nos primeiros anos de escolaridade. Assim, quando confrontadas com a pergunta *“Estaria disposta a continuar a sua formação nesta área?”* (cf. anexo 4), todas as professoras respondem positivamente. Uma das professoras afirma mesmo:

“tudo o que seja diversidade linguística e cultural/estou disposta/tudo o que seja formação/estou disposta” (ECL124).

Outra colega declara:

“Sim/por isso é que eu agora vim/é voluntário/estou aqui por querer aprender mais coisas e pronto/claro que gostava” (C124).

Além de estas professoras se mostrarem dispostas a participar em novos projetos e formações, demonstram intenção de continuar a desenvolver uma educação mais plural junto dos seus alunos a partir do conhecimento que adquiriram com o contacto com os materiais, as planificações e com as práticas desenvolvidas no âmbito de uma educação para a diversidade linguística.

De notar que uma professora, mostrando-se interessada em proporcionar aos seus alunos vivências e aprendizagens no âmbito da SDL, parece ainda depender um pouco de ter alunos na sua sala de outras línguas e/ou culturas para abordar as questões da diversidade. Diz-nos esta professora:

“quando chegar a oportunidade de ter essa turma [com alunos de outras línguas e/ou culturas] apesar de eu ter consciência de que me vou dar por inteiro em termos de tentar integrá-los ao máximo e que eles se sintam felizes/bem na escola e na sala de aula” (EP94).

Um outro aspeto importante revelado por duas das seis professoras diz respeito à vontade que estas profissionais têm de construir culturas de trabalho que valorizem a educação para a diversidade linguística desde os primeiros anos de escolaridade. Assim, duas das seis professoras afirmam ter já procurado divulgar a abordagem à SDL junto de outros colegas de forma a chegarem não só aos seus alunos, mas aos alunos de outras turmas. Assim, uma das professoras afirma:

“eu tento dar a conhecer/mas muitas vezes também não há tempo para dar a conhecer aos colegas/porque também há outros assuntos a tratar/neste momento estou assim um bocadinho para o destacada/nos apoios/embora eu quisesse fazer um trabalho assim/mas não dá+/não dá porque é uma hora com uns/uma hora com outros/e depois tenho duas escolas/e muitos alunos/posso é sempre dar aquela dica à professora/nós falamos/nós falamos/ela diz olha/vou dar isto e isto e eu digo podes fazer assim ou assim/dou a minha perspetiva” (EC134).

Uma outra professora afirmou ter conversado com uma colega de escola sobre as questões da diversidade linguística, tendo ficado acordado fazerem algumas atividades neste âmbito; porém, por constrangimentos de várias ordens (por motivos pessoais e por falta de tempo por terem outros assuntos prioritários a tratar na escola), acabou por não ter sido possível concretizar o que tinham previsto.

Globalmente, e tendo em conta o que dissemos na análise desta primeira categoria, podemos afirmar que estas professoras, com a sua participação nos projetos projetos de

SDL foram capazes de (re)construir CP sobre si, sobre a profissão e sobre seu próprio DP, reconhecendo que precisam investir em percursos de formação que lhes permitam agir de forma adequada às necessidades da escola e da sociedade onde a diversidade está cada vez mais presente.

• C. 2. *Conhecimento do currículo*

No que respeita à segunda grande categoria de análise dos nossos dados, foram por nós consideradas 100 ocorrências. Como podemos verificar no quadro abaixo, destas 100 ocorrências, 47 (correspondentes a 47%) dizem respeito a questões mais gerais sobre as línguas e a sua aprendizagem e 53 (correspondentes a 53%) constituem afirmações relacionadas mais especificamente com a SDL e as possibilidades da inserção curricular das abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade.

Quadro 13. Conhecimento do currículo: ocorrências por subcategoria

Subcategorias (SC)	Ocorrências
2.1. As línguas	47
2.2. A SDL	53
	Total: 100

SC2.1. As línguas

Com algumas questões que pretendiam levar as professoras a refletir sobre as línguas, pudemos compreender que todas as docentes reconhecem a importância das mesmas na vida dos sujeitos, vendo-as como verdadeiros objetos curriculares. Assim, sobretudo a partir das respostas dadas à questão “*Na sua perspectiva, qual a importância de dominar mais do que uma língua?*”, apercebemo-nos que todas as professoras valorizam as línguas e a sua aprendizagem. Para estas docentes, é importante dominar ou conhecer outras línguas para poderem comunicar (ECL e EE), para poderem viajar (EG, EE e EL), para acederem a algumas informações no dia-a-dia, sendo que esse conhecimento permite alargar os seus saberes através de leituras várias, incluindo, leituras a partir da Internet (EC, EG e EL), para se conhecerem melhor e conhecerem melhor o(s) outro(s), tendo uma maior abertura ao diferente (ECL, EP) e para progredir nos estudos e nas atividades profissionais. A este propósito, duas professoras do nosso estudo centram-se particularmente na importância da língua inglesa, já outra professora parece ter uma visão

mais alargada acerca da aprendizagem das línguas, afirmando que dominar e conhecer outras línguas é uma forma de valorizar a diversidade.

No que concerne especificamente a introdução de uma LE no currículo do 1.º CEB, parece-nos ser unânime a opinião das professoras, na medida em que todas concordam com o ensino de línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade. Duas das seis professoras referem mesmo que essa introdução poderia ser feita mais cedo (antes do 3.º ou 4.º ano). A este propósito, todas as professoras referem que o contacto com as línguas não se deve restringir apenas a uma única LE, devendo começar por uma sensibilização à diversidade linguística.

As opiniões destas professoras diferem um pouco no que diz respeito à língua escolhida para ser introduzida e à forma como a mesma pode ser trabalhada. Assim, uma das docentes sugere mesmo que o ensino de uma LE no 1º CEB deveria ser uma área curricular e não uma AEC (EE48). Uma outra professora mostra ainda alguma dificuldade e algumas dúvidas relativamente à educação linguística nos primeiros anos de escolaridade. Como podemos verificar pelas suas palavras, esta professora, inicialmente, admite não ter uma opinião bem formada sobre a introdução do inglês no 1.º CEB. Posteriormente, diz concordar com a introdução de uma língua, mas revela algum receio de que isso possa prejudicar a aprendizagem da língua materna se não for bem ‘orientado’:

“se calhar é bom/desde que seja/desde que seja devidamente orientado/que não se faça a confusão na aprendizagem na escrita/por exemplo/não é? Porque as crianças vão fazer confusão/mas acho que/que sim/quer dizer/depois de tudo o que eu disse que é importante/acho que saber uma língua só posso concordar que sim senhora/no 1.º Ciclo/nos primeiros anos/porque não até no Jardim de Infância?/para que as crianças dominem uma outra linguagem” (EL48).

Com uma opinião idêntica à de algumas das suas colegas, esta docente afirma que a língua a ser aprendida não tem que ser o inglês, sugerindo que fossem as famílias dos alunos a decidir que língua é que estes aprenderiam, consoante as previsões futuras dos estudos ou profissão a seguir. A este propósito, uma outra professora refere que, através de uma abordagem como a SDL se poderá conhecer as motivações e preferências dos alunos relativamente a determinadas línguas em particular, podendo isso vir a influenciar o tipo de ofertas linguísticas das escolas (EG78). Considerando que o inglês é agora a língua mais usada, uma outra professora sugere que, a partir da aprendizagem desta língua, se pode

sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e motivá-los para a aprendizagem de outras línguas. Esta docente refere, assim, que:

“a língua que mais se usa agora é o inglês/mas eu acho que até pode ser outra/desde que/eu acho que só o facto de eles perceberem que há outra língua e começarem a falar outra língua se calhar também lhes vai abrir/campos para eles perceberem que há outras e se interessarem” (EE50).

Três das seis professoras, ainda que afirmem concordar com a introdução de uma LE no 1.º CEB, parecem achar mais favorável que, nos primeiros anos de escolaridade, se comece por fazer uma abordagem do tipo da SDL. Uma das professoras sugere que a introdução de uma língua e a SDL sejam feitas em paralelo. É com este propósito que outra professora refere igualmente: *“eles têm o inglês nas AEC/o que também não é diversidade nenhuma”* (EG76).

Podemos, assim, dizer que estas professoras concordam com a aprendizagem de uma LE nos primeiros anos de escolaridade desde que essa aprendizagem seja precedida ou acompanhada de uma SDL, não se centrando numa LE em particular.

Importa ainda acrescentar que, como síntese de alguns aspetos que foram referidos ao longo da entrevista, as professoras foram confrontadas com a pergunta *“O que é, para si, educar linguisticamente uma criança?”* (cf. anexo 4). De um modo geral, todas as professoras, nas respostas que deram, não se referem a nenhuma língua em particular, afirmando que educar linguisticamente uma criança passa por lhe dar a conhecer outras línguas e culturas, outras ideias, outras formas de ser, de estar e de viver. Neste contexto, as professoras demonstram estar conscientes da abrangência de uma educação em línguas direcionada para o plurilinguismo. Desta forma, associam à educação linguística de uma criança à ideia do importante processo de consciencialização e valorização da diversidade linguística em presença, à ideia de educar para os valores, de motivar para a aprendizagem de várias línguas, de ajudar a criança a ser um cidadão ativo, responsável e crítico, sendo por isso capaz de se relacionar bem com os outros.

Nas palavras de uma das docentes:

“Educar linguisticamente uma criança/olha/é educá-la no sentido de ela própria poder ampliar os seus conhecimentos linguísticos/ter noção de que não é só a sua língua que é importante/de a ajudar a/ahm/a ver uma grande importância também nas outras línguas/é o tentar que ela perceba o quão importante é para nós/que vivemos nesta aldeia global/não é?/como denominamos agora/o quanto é importante sabermos mais do que uma língua para podermos estabelecer comunicação com os diferentes povos/que também vivem no nosso país/não é?/ahm/e sobretudo para que elas possam também desenvolver nelas o sentimento de solidariedade/ahm/para trabalhar em prol da paz/mundial/ahm/do

bem-estar consigo e com o Outro/da aceitação/valorização do diferente/todos esses aspetos...” (EP136).

SC2.2. A SDL

Globalmente, estas professoras demonstram ter sentimentos positivos face às práticas de educação para a diversidade linguística. Desta forma, ao refletirem sobre a abordagem, duas das seis professoras afirmam ter constatado que a mesma era muito mais abrangente e profunda do que pensavam. Para além disso, as professoras consideraram que os materiais utilizados durante o projeto foram bastante diversificados e adequados à faixa etária dos alunos.

Nesta linha, após um contacto com a abordagem, todas as professoras parecem ter adquirido conhecimento sobre as abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade, perspetivando a SDL como objeto curricular e defendendo a sua integração no currículo do 1º CEB. Assim, uma das professoras refere:

“concordo com uma sensibilização para as diversas línguas/concordo com o facto de as crianças estarem mais despertas para isso/ e concordo com o facto de ser uma boa altura para capacitar as crianças para uma posterior comunicação/para o desenvolvimento de competências comunicativas” (ECL60).

A este propósito, são várias as sugestões destas professoras para uma efetiva integração curricular da SDL no 1.º CEB. Globalmente, todas as professoras reconhecem o carácter transversal e interdisciplinar da abordagem, referindo que a mesma pode e deve ser trabalhada em articulação com todas as outras áreas do currículo. Desta forma, uma das seis professoras refere que a SDL deve ser realizada *“segundo uma lógica de gestão curricular flexível”* (ECL64) e outra docente sugere que a SDL seja definida como competência transversal a todo o currículo do 1.º CEB.

Ainda no que concerne a sua integração, duas das seis professoras referem que as abordagens plurais podem ser inseridas no programa de Estudo do Meio e outras duas professoras sugerem que as mesmas sejam integradas na Área de Projeto.

Uma das seis professoras salienta que, embora acredite que os professores sensibilizados para a importância de uma educação para a diversidade conseguirão concretizá-la, refere que *“poderia haver da parte do governo/da parte do ministério/alguma diretriz em relação a essa abordagem [SDL]”* (EC66).

A partir destas afirmações, podemos dizer que as professoras revelam ter ainda uma visão um pouco normativa das abordagens plurais, considerando que a sua integração efetiva no currículo dos primeiros anos de escolaridade implica incluí-las numa área do currículo já existente e que essas abordagens estejam previstas e claramente definidas nos documentos oficiais do Ministério da Educação. É ainda importante notar que as professoras reconhecem articulações possíveis da SDL com outras áreas curriculares, nomeadamente o Estudo do Meio e Área de Projeto, mas não referem, por exemplo a Língua Portuguesa.

Com a experiência que tiveram ao longo do ano letivo de 2008/2009, as professoras afirmam terem aprendido como se podem criar projetos específicos de educação para a diversidade e que os mesmos são uma forma bastante eficaz de trabalhar as abordagens plurais em sala de aula, divulgando-as na escola e junto dos seus pares. Contudo, tendo consciência da dificuldade que têm em ter tempo para investir em projetos específicos, uma das professoras refere que as abordagens plurais podem facilmente ser realizadas a partir de uma rentabilização das línguas e/ou culturas de outros alunos presentes na sala de aula.

No que concerne ao valor da SDL, todas as professoras demonstram considerar a abordagem bastante relevante, chamando a atenção para as mais-valias da mesma e reconhecendo-lhe algumas finalidades específicas.

Quando foi pedido às professoras que referissem possíveis mais-valias e/ou desvantagens das abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade, todas as professoras afirmam não existirem quaisquer desvantagens. Na voz de uma professora, a SDL

“é uma forma de motivar/é uma vantagem/é uma forma de motivar para o ensino/por exemplo/para pesquisar/muitas vezes têm que pesquisar sobre isto ou aquilo/se for uma coisa que eles gostem...” (EC64).

De um modo geral, e como já foi referido a propósito de outras questões colocadas às professoras, podemos afirmar que, na perspetiva das docentes, as abordagens plurais constituem uma forma de consciencializar os alunos para a diversidade linguística, dando-lhes a conhecer outros países, outros povos, outras culturas e realidades, isto é, permite que adquiram um maior conhecimento do mundo. Segundo estas professoras, esse conhecimento do mundo ajuda os alunos a valorizar o que têm e a respeitar a diferença,

tornando-os mais abertos ao *Outro* e contribuindo para uma melhor integração e valorização de sujeitos oriundos de outras culturas. A este propósito, uma das docentes afirma que as abordagens plurais servem sobretudo para

“terminar com aqueles sentimentos que muitas vezes existem/de racismo/todos esses sentimentos que são muito maus/não é?/de discriminação/da não aceitação do Outro” (EP80).

Note-se que esta professora se revela particularmente sensível às questões da integração de sujeitos oriundos de outras culturas, vendo a SDL como uma forma de favorecer o contacto com o *Outro*.

Em jeito de síntese, podemos dizer que estas professoras, após o contacto com práticas de educação para a diversidade linguística, são capazes de reconhecer o valor e as finalidades de uma educação em línguas direccionada para o plurilinguismo, defendendo que a mesma deve ser desenvolvida desde os primeiros anos de escolaridade, de forma integrada e transversal a todo o currículo do 1.º CEB.

• **C. 3. *Conhecimento do contexto***

Como se pode observar no quadro que a seguir apresentamos, das 35 ocorrências registadas no âmbito desta nossa terceira grande categoria, 15 (correspondentes a 43%) estão relacionadas com a dinâmica da escola, nomeadamente, com condicionantes do tempo por causa de tarefas desempenhadas na mesma. Ainda dessas 35 ocorrências, 8 (representando 23%) dizem respeito ao conhecimento dos alunos, 7 (com um peso de 20%) reportam-se ao sistema educativo e, finalmente, 5 (correspondentes a 14%) relacionam-se com um conhecimento da sociedade em geral.

Quadro 14. Conhecimento do contexto: ocorrências por subcategoria

Subcategorias (SC)	Sujeitos participantes	Ocorrências
3.1. Sociedade em geral	3	5
3.2. Sistema educativo	4	7
3.3. Escola	6	15
3.4. Alunos	3	8
		Total: 35

Conforme esclarecemos anteriormente, esta categoria abarca uma série de afirmações das professoras que estão relacionadas com a sua atuação, referindo-se a alguns fatores que influenciam a mesma, fatores esses que ocorrem desde um nível macro (a

sociedade) a um nível micro (os alunos). Como podemos verificar pelos valores apresentados, a escola aparece no discurso destas professoras como o contexto que mais diretamente influencia a atuação destas profissionais.

SC3.1. Sociedade em geral

Sendo apenas três das seis professoras que se referem a um conhecimento da sociedade em geral durante as entrevistas, todas elas demonstram estar conscientes de que houve uma grande mudança na sociedade e que a escola deve acompanhar essa mesma mudança. Um dos aspectos reiterados pelas docentes é sobretudo o estreitamento das distâncias, associado a uma maior facilidade de comunicação entre os sujeitos.

Uma outra professora refere “*nós não somos Portugal/nós somos mundo*” (EE52) e uma outra afirma “*vivemos nesta aldeia global/não é?*” (EP136). Note-se que estas afirmações surgem a propósito da necessidade de sensibilizar os alunos para outras línguas e culturas o que nos mostra que estas professoras estão conscientes da importância das línguas e da sua aprendizagem numa era caracterizada pela globalização e pela crescente mobilidade dos indivíduos.

SC3.2. Sistema educativo

As questões relacionadas com o sistema educativo emergem nas entrevistas de forma pouco concreta, não havendo no discurso das docentes referência a documentos oficiais ou a medidas específicas do sistema educativo. Assim, surgem apenas algumas afirmações que consideramos importantes para a nossa análise na medida em que podem ajudar a conhecer alguns fatores que influenciam a atuação destas profissionais, nomeadamente a exigência de cumprir com os programas que nem sempre lhes permite ter disponibilidade para investir em abordagens que também consideram fundamentais, mas que não estão oficialmente previstas.

Não obstante, uma das professoras refere que o professor tem também algum poder de decisão e que, por isso mesmo, “*o ponto-chave é sensibilizar os professores para a mudança*” (ECL62). A docente parece defender que a mudança resulta sobretudo do equilíbrio e da articulação entre o oficialmente estabelecido (através das políticas educativas e do currículo nacional) e a vontade e necessidades dos professores, enquanto gestores diretos do currículo, defendendo que estes profissionais precisam ser

sensibilizados e preparados/formados para acompanhar as mudanças e se identificarem com as mesmas.

Duas das seis professoras referem-se ao sistema educativo sobretudo a propósito de sentimentos que têm face à desvalorização da profissão e das exigências que têm sido impostas aos professores nos últimos anos. Assim, uma destas professoras refere: *“eu acho é que nos estão a exigir aquilo que nós não podemos dar”* (EE22) e outra afirma que [os professores estão] *“cheios de condicionalismos e de desgostos em termos de Ministérios”* (EL12).

Verificamos, a partir do discurso destas professoras, que existe nelas alguma preocupação com a sua própria liberdade de atuação, com a sua autonomia, com a falta de tempo para se dedicarem ao seu DP, à formação, à investigação e à preparação de estratégias inovadoras. Justificam, em grande parte, essa falta de tempo com a necessidade de dar resposta a algumas exigências impostas a nível central.

SC3.3. Escola

À semelhança do que é dito nas entrevistas sobre o sistema educativo, também as afirmações relacionadas com a escola não nos dão a conhecer de forma concreta o que se passa nas escolas das professoras entrevistadas (note-se que também não era intenção deste estudo). Porém, alguns aspetos relacionados com o estabelecimento de ensino em que trabalham – como, por exemplo, a organização e as dinâmicas internas, os horários e a situação profissional das professoras – surgem no discurso das nossas entrevistadas e permitem-nos conhecer algumas preocupações destas profissionais e alguns condicionantes da sua ação.

Conforme foi dito a propósito da subcategoria anterior, um dos aspetos mais referidos pelas professoras é, claramente, a falta de tempo para desenvolver determinadas estratégias e preparar/construir materiais, de inovar, de refletir sobre o que vão fazendo e o que poderiam fazer. Uma destas professoras afirma:

“às vezes sinto que podia ser mais criativa/mais inovadora/só que muitas vezes não tenho tempo para isso” (EC10).

Uma outra professora refere-se ao crescente trabalho burocrático dos professores:

“perdemos muito tempo em termos burocráticos/reuniões//eu sinto que não tenho o tempo necessário/nem de longe nem de perto/para preparar como realmente queria as atividades para os alunos” (EG34).

Outra docente refere-se à carga horária que possui e ao trabalho da escola que leva para casa,

“o nosso horário é uma coisa louca/é assim/digam o que disserem/eu tenho 27 horas letivas+/ eu ontem estive até às duas da manhã a passar textos dos meninos a computador+” (EE22).

Um outro aspeto que parece condicionar a ação das professoras prende-se com o tipo de turmas que têm e/ou a situação profissional em que se encontram. Neste contexto, uma das professoras contratada afirma

“Eu estou colocada mas não tenho turma e não tenho liberdade nenhuma/enquanto que no ano em que eu estive no apoio educativo (...) eu estava em apoio mas tinha liberdade/este ano/não é a questão dos colegas/é a questão de estar definido no agrupamento que o professor do apoio/o que faz é ir para a aula e estar com as crianças ao pé dele/e continuar o trabalho do professor/pronto/está assumido isso” (ECL136).

Esta professora refere-se, assim, à situação profissional em que se encontra para justificar porque não é capaz, nesse momento, de desenvolver um projeto de SDL.

A propósito do contexto escola, outras professoras referem que, pelo conhecimento que têm dos colegas e da escola, os professores não desenvolvem a SDL porque não estão sensibilizados para tal (aspeto que já foi referido anteriormente na nossa análise da subcategoria 1.3, representações sobre a formação).

SC3.4. Alunos

Como referimos anteriormente, nesta subcategoria estão agrupadas algumas afirmações das professoras que nos dão conta de que, com a participação no projeto e com o conseqüente contacto com a SDL, conseguiram conhecer melhor alguns dos seus alunos. Nesta medida, realçam o especial contributo de atividades como a construção da biografia linguística dos alunos e dos debates constantes em torno de vários temas abordados durante as sessões de educação para a diversidade.

As docentes declaram ainda que conheceram outras formas de fazer aprender os alunos. Assim, afirmam ter compreendido melhor que, através de atividades e de temas diversificados que se apresentem como uma novidade, é possível despertar facilmente a curiosidade e o interesse nos alunos. A este propósito, uma das seis professoras refere que:

“quando é uma coisa nova/e eles fazem muitas perguntas+/eles querem saber/são crianças e querem saber como é que é como é que não é/e pronto só o facto de quererem saber já é muito bom” (EC64).

Uma outra professora declara ter aprendido que *“os miúdos só ficam curiosos se souberem um bocadinho/se souberem um bocadinho/vão procurar mais” (EE56).*

De um modo geral, podemos dizer que as professoras entrevistadas parecem motivadas para desenvolver novas abordagens (como a SDL), mas demonstram algumas preocupações sobretudo no que respeita a gestão do tempo para investir na planificação dessas mesmas abordagens. Para além disso, sobretudo no grupo das três professoras cuja situação profissional é mais instável (grupo B) estas preocupações relacionam-se particularmente com questões de falta de autonomia na sua ação dentro da escola e da sala de aula por serem, muitas vezes, colocadas temporariamente, em substituição de outros docentes ou por estarem apenas com aulas de apoio.

Contudo, parece-nos que todas as professoras mostram ter aprendido que na escola se pode e se deve trabalhar de forma diferente, isto é, mais criativa, inovadora e com base no trabalho colaborativo entre pares.

Ainda no momento da entrevista individual, após termos colocado as questões propriamente ditas às professoras, foi pedido a cada uma delas que refletisse e registasse por escrito palavras ou expressões que evidenciassem como se sentiam antes e depois do projeto em que participaram. A esta última parte da entrevista, como já foi referido no capítulo 3, chamámos “caminhando entre o passado, o presente e o futuro” (cf. anexo 4).

Como podemos observar no quadro que a seguir apresentamos, as professoras responderam de forma distinta e personalizada: umas, preferindo utilizar apenas palavras ou expressões curtas, outras, redigindo frases mais completas.

Quadro 15. Momento final da entrevista: respostas das professoras

Professora	<i>Eu...antes do projeto...</i>	<i>Eu...depois do projeto...</i>
Carolina	- “Expectante, - Ávida de aprendizagem”.	- “Mais conhecimentos (teóricos e práticos), mas ávida de aprendizagens, - Mais colegas”.
Clara	- “Divertida, - Insegura em relação à temática da SDL, - Pouco sensibilizada para a diversidade linguística”.	- “Colaboração, - Partilha, - Espírito de grupo”.
Elsa	- “Fechada, - Perto, - Nós”.	- “Aberta, - Longe, - Os outros”.
Graça	- “Mais fechada, - Pouco atenta a outras realidades”.	- “Mais próxima de outras culturas, - Valorizo mais outras formas de vida”.
Luísa	- “De línguas não percebo nada”.	- “É bom saber como os outros falam”.
Paula	- “Receosa, - Portadora de menos conhecimentos, - Curiosa sobre as aprendizagens que iria desenvolver, - Com grandes expetativas”.	- “Mais confiante, - Mais convicta da importância da SDL, - Mais consciente do meu papel, da minha responsabilidade enquanto professora na aldeia global”.

De um modo geral, podemos dizer que este momento de reflexão no final da entrevista corroborou os pensamentos e as crenças manifestadas por estas professoras ao longo da entrevista, constituindo um momento de balanço relativamente à experiência que vivenciaram com a participação nos projetos de SDL. Assim, na globalidade, estas docentes demonstraram ter desenvolvido conhecimento em torno das abordagens plurais, passando de um estágio mais reservado (mais fechado relativamente aos outros e à diversidade linguística) a um estágio de maior abertura ao *Outro*, às outras línguas e culturas bem como à partilha de conhecimento. A seta inserida no quadro anterior procura precisamente representar essa abertura e esse alargamento de conhecimento expressos pelas entrevistadas. Pelas respostas que deram nesta última fase da entrevista, podemos ainda verificar que o contacto com a abordagem SDL conduziu estas profissionais a uma reflexão mais profunda sobre as finalidades do ensino e sobre o seu papel enquanto profissionais de educação, pelo que as mesmas se revelam, agora, mais conscientes do que necessitam e do que são capazes de fazer para dar resposta às necessidades do mundo que nos rodeia.

Tendo apresentado os dados do grande grupo, isto é, da totalidade das professoras participantes no nosso estudo – traçando, como dissemos anteriormente, os *pontos de encontro e de proximidade entre todas* – parece-nos agora pertinente marcar, em jeito de síntese, algumas *linhas de afastamento* (cf. figura 4) entre os dois subgrupos (as três professoras do projeto A e as três professoras do projeto B). Embora existam muitos pontos em comum naquilo que todas as professoras parecem acreditar, temos a percepção de que há alguns aspetos que distinguem um grupo do outro.

Como especificámos anteriormente, estes dois grupos são claramente distintos em dois aspetos fundamentais: em primeiro lugar, as professoras de um e de outro grupos participaram em projetos cujos formatos eram diferentes (cf. capítulo 3, quadro 2); em segundo lugar, como pudemos verificar aquando da caracterização das professoras, os dois grupos (grupo A e B) são bastante distintos no que diz respeito à situação profissional das professoras. Esta divergência relativamente à situação profissional deriva sobretudo da idade e do tempo de serviço que as professoras de um grupo e de outro possuem e que podem influenciar as representações e as práticas das professoras.

Nesta linha de pensamento, julgamos que estudos como o de Huberman (1995) e de Gonçalves (2009) nos ajudam a compreender essas diferenças. Ambos os autores definem 5 fases da carreira profissional dos professores para mostrar que cada uma dessas fases corresponde a comportamentos e atitudes específicas do professor face à sua profissão. Segundo Huberman (1995), uma primeira fase, até aos 3 primeiros anos de serviço, caracteriza-se por uma fase de sobrevivência, de descoberta e de forte impacto do contacto com a realidade nas representações e na atuação dos profissionais. Segue-se uma segunda fase, entre os 4 e os 6 anos de serviço, que o autor diz tratar-se de uma fase de estabilização. Numa terceira fase, entre os 7 e os 18 anos de carreira, é possível que o professor assuma um de dois tipos de comportamento: de auto-questionamento face à profissão ou de experimentação e diversificação. Numa quarta fase, entre os 19 e os 30 anos de ensino, o professor adota, muitas vezes, uma atitude de serenidade que pode levar ao conservadorismo. Finalmente, uma quinta fase, dos 31 aos 40 anos de serviço, pode registar-se um certo desinvestimento e descomprometimento por parte do profissional, embora esse comportamento possa ser diferente de pessoa para pessoa, dependendo se cada profissional vive apenas com serenidade ou se vive já a sua profissão com alguma angústia.

Como referimos anteriormente, num estudo mais recente sobre o DP docente, são-nos apresentadas também cinco fases da carreira docente (Gonçalves, 2009). Este autor apresenta como primeira fase, o início, – correspondente aos primeiros 4 anos de serviço – que é marcada pelo choque da entrada na carreira e por um sentimento de falta de preparação, havendo, por um lado, uma luta pela sobrevivência e, por outro, um entusiasmo em descobrir como se faz. Uma segunda fase, a estabilidade, corresponde ao período entre os 5 e os 7 anos de ensino, podendo, segundo o autor supracitado, prolongar-se até aos 10 anos, dependendo do percurso de cada profissional. Esta segunda fase da carreira é caracterizada por uma atitude de calma, segurança e maturidade, tendo o professor consciência de que é capaz de gerir o processo de ensino-aprendizagem. Numa terceira fase, a divergência – dos 8 aos 14 anos – o professor poderá ter uma atitude de bastante entusiasmo, empenhando-se bastante ou, pelo contrário, poderá desenvolver um certo sentimento de descrença e saturação da rotina. A quarta fase, a serenidade, – dos 15 aos 22 anos de serviço – é um momento em que o professor tende a assumir que sabe o que está a fazer, sentindo-se satisfeito profissionalmente. Finalmente – a partir dos 23 anos de serviço – o professor pode desenvolver um sentimento de cansaço e uma atitude de conservadorismo, não tendo vontade de investir na profissão. Porém, em alguns profissionais, acontece precisamente o contrário, isto é, um interesse e entusiasmo para renovar e reinvestir na sua aprendizagem.

Se tivermos em consideração as fases propostas pelos dois autores que acabámos de referir, podemos constatar que as três professoras que integraram o projeto A (Elsa, Graça e Luísa) se encontravam já nas duas últimas fases da carreira, enquanto as três professoras do projeto B (Carolina, Clara e Paula) estavam ainda nas duas primeiras fases da carreira (cf. figura 5). Embora consideremos que as várias fases da carreira docente apontadas pelos dois estudos são importantes para compreender melhor algumas atitudes e sentimentos das professoras relativamente à sua profissão e à educação em geral, reconhecemos que estas etapas não podem ser vistas de forma demasiadamente rígidas, sendo que a passagem de uma etapa à outra depende muito do perfil e das características de cada profissional, do percurso e das experiências que vai vivenciando ao longo da sua vida. Para além disso, estamos conscientes de que a fase de *estabilização* (Huberman, 1995) ou de *estabilidade* (Gonçalves, 2009), nos tempos que correm, pode implicar bastante mais tempo do que os autores referem.

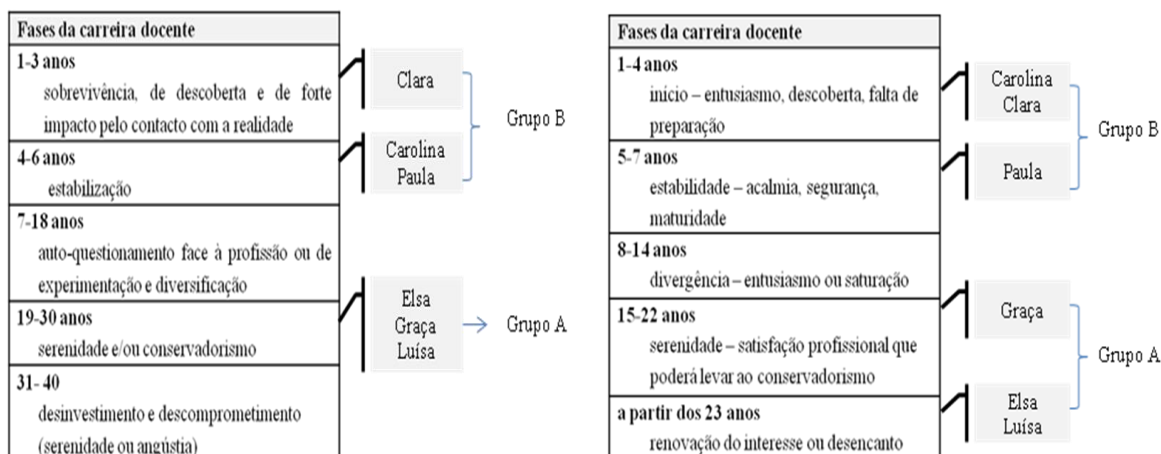


Figura 5. Fases da carreira das professoras
(segundo o estudo de Huberman, 1995 e o estudo de Gonçalves, 2009)

Pelo que referimos anteriormente, e tendo em conta as fases em que se encontram as professoras do nosso estudo, um dos aspetos que diverge no discurso dos dois grupos de professoras é a própria conceção do que é ser professor. Ainda que todas apontem várias funções do professor face às aprendizagens e ao desenvolvimento dos seus alunos, as professoras do grupo A (Elsa, Graça e Luísa) referem-se particularmente ao facto de serem professoras do 1.º CEB (o que parece diferenciá-las dos outros professores), realçando o tempo que estão com os alunos, a faixa etária em que os acompanham e a responsabilidade que têm, por isso mesmo, nos seus percursos escolares e nas suas vidas futuras. Neste sentido, uma das professoras afirma que ser professora

“é uma responsabilidade muito grande/não é? Porque nós somos/entre os seis e os dez anos/temos uma influência/vai definir o futuro destes miúdos/somos muito importantes/e acho que nós no 1.º Ciclo/ou eles têm um 1.º Ciclo que os agarra à escola e que os faz gostar de aprender/ou/se não for assim...” (EE04).

Neste sentido, as professoras deste grupo referem sobretudo que têm a função de acompanhar, de conduzir os alunos, proporcionando-lhes vivências e experiências de aprendizagem que estes não conseguem ter noutros contextos.

No grupo B, Carolina, Clara e Paula não demonstram tanto procurar diferenciar-se dos outros professores por serem professoras generalistas do 1.º CEB e, ao descreverem o que é ser professor, parecem centrar-se mais na sua função de veicular conhecimentos e

valores bem como de desenvolver nos alunos competências nas várias áreas, ajudando-os a ter atitudes e comportamentos considerados adequados.

Ao olharmos os dados recolhidos na entrevista, verificamos que em ambos os grupos as professoras assumem que a participação nos projetos de educação para a diversidade linguística serviu sobretudo para aprender, para as consciencializar da importância das abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade, fazendo-as refletir acerca de coisas sobre as quais ainda não tinham refletido e despertando nelas a vontade de trabalhar colaborativamente, partilhando saberes e experiências. Porém, enquanto as professoras do grupo A referem ter aprendido sobretudo pela observação das práticas em sala de aula, admitindo que sozinhas não seriam capazes de desenvolver a abordagem à SDL, as professoras do Grupo B reforçam o facto de sentirem que aprenderam bastante, sobretudo com o trabalho de planificação, com a implementação das estratégias de SDL em sala de aula, com as leituras e com as reflexões que iam fazendo no âmbito da oficina de formação que integravam. Uma das professoras afirma que, durante a formação, adquiriu conhecimento prático, mas também conhecimentos teóricos porque foi obrigada a refletir sobre vários assuntos. Como a mesma esclarece:

“outros temas que foram surgindo e que eu nunca tinha parado para ir ler sobre eles/para pesquisar e que surgiu a oportunidade nessa altura” (EP122).

Desta forma, as professoras do grupo A, embora reconheçam que a parte mais formal das formações também é importante, talvez por se encontrarem numa fase da carreira mais avançada, parecem valorizar sobretudo uma formação menos formal, baseada no contacto direto com materiais e práticas, sendo acompanhadas por outros profissionais, numa lógica de trabalho colaborativo. As professoras do grupo B, estando ainda no início da carreira, demonstram valorizar um pouco mais o contacto com o conhecimento teórico do que as docentes do grupo A. Para as professoras do grupo B, importa que a formação tenha uma componente teórico-prática, realçando que existe sempre por detrás das práticas uma teoria que as suporta e justifica. Assim, a formação parece servir também, aos olhos destas professoras, para aprender ou relembrar novos conceitos. A este propósito, uma das professoras afirma:

“aprendi/voltei a aprender/a parte que envolve a teoria/porque muitas vezes nós/eu notei isso+/que na prática/nós tendo conhecimento de certos conceitos/mesmo conceitos+/que/se calhar trabalhamos de outra forma/e tendo outros conhecimentos/trabalhamos de uma outra forma...” (EC120).

Uma colega do mesmo grupo afirma ainda a importância de as formações serem creditadas na medida em que os professores nem sempre estão disponíveis para formações que não sirvam para efeitos de progressão na carreira.

“há professores que já estão tão saturados com o trabalho que têm na escola e ainda lhes ser apresentada uma ação de formação que seja exigente e que lhes dê assim muito trabalho e não vejam grandes frutos/é complicado//se for uma ação de formação que seja creditada porque quando não é creditada o nível de adesão é menor de certeza/não tenho acesso a esses dados mas acredito” (ECL128).

De um modo geral, julgamos que estas pequenas diferenças de perspetivas dos dois grupos de professoras relacionam-se, como dissemos atrás, com a experiência profissional que cada professora tem, mas também com tipo de projeto/ formação em que cada um dos grupos esteve envolvido. Lembramos que o grupo A analisou e discutiu planificações, estando as professoras como observadoras das práticas de educação para a diversidade linguística desenvolvidas por uma outra professora/investigadora, enquanto as docentes do grupo B frequentaram uma oficina de formação com uma componente teórico-prática, tendo as próprias professoras/formandas desenvolvido um projeto de investigação-ação com os seus alunos no âmbito da SDL (cf. quadro 2, capítulo 3).

Relativamente ao contacto das professoras com a SDL, parece-nos que as professoras dos dois grupos têm também reações um pouco diferentes. Podemos constatar que o contacto com as abordagens plurais constitui maior novidade para as professoras Elsa, Graça e Luísa (grupo A) do que para as outras docentes. Assim, uma destas professoras afirma:

“nunca imaginei que o projeto fosse tão abrangente/em termos de diversidade linguística” (EG120).

Uma das suas colegas declara também:

“assustou-me um bocado/diversidade linguística (...) depois percebi que/é precisamente muito mais profundo do que/muito mais conhecimento do Outro e sensibilizar para isso do que propriamente aprender uma língua/mas acho que é muito importante/este trabalho foi riquíssimo+/partindo de/toda a forma como foi estruturado//achei//acho que foi fantástico” (EL74).

De facto, sabemos que a abordagem à SDL era completamente desconhecida para estas professoras, contrariamente às docentes do grupo B que já tinham contactado anteriormente com a abordagem ao longo da sua formação, inicial (no caso da professora Carolina) e contínua (nos casos das professoras Clara e Paula).

Finalmente, como vimos anteriormente a propósito da subcategoria 1.4 (relação e compromisso com o plurilinguismo), estas professoras mostram intenção de, a partir do conhecimento que adquiriram com a participação nos projetos de SDL, continuarem a desenvolver abordagens plurais em sala de aula, divulgando-as junto dos seus pares e participando em outros projetos, no sentido de se comprometerem com uma educação mais plural. No entanto, se compararmos os discursos das professoras de um grupo e de outro, damos-nos conta que as professoras do grupo A (Elsa, Graça e Luísa) revelam um grande entusiasmo ao afirmar que podem ter como ponto de partida as atividades e os materiais utilizados ao longo do projeto em que participaram para dar continuidade a este trabalho com os mesmos alunos e/ou com alunos diferentes que venham a ter. Assim, uma das professoras afirma:

“com os materiais que nós fomos/ahm/quase que podia/manter isso no futuro/numa próxima turma” (EL122).

Outra professora deste grupo refere:

“agora que me disse/que tive conhecimento dessas atividades do vosso laboratório/ahm/eu fico com vontade de/ahm/ao longo de/penso eu que os vou ter durante quatro anos/de lhes proporcionar atividades em que eles fiquem sensibilizados para a diversidade linguística” (EG172).

Estas professoras demonstram apenas algum receio de não ter tempo para desenvolver estas abordagens como gostariam, mostrando interesse em manter alguma ligação à instituição de formação para terem acesso a outros materiais e para poderem trabalhar em conjunto.

As professoras do grupo B (Carolina, Clara e Paula) revelam igualmente interesse em continuar a desenvolver abordagens de SDL, mas não sabem quando o poderão concretizar porque estão dependentes de alguns fatores contextuais (referidos sobretudo nas asserções que incluímos na categoria 3, *conhecimento do contexto*). Enquanto professoras contratadas, estas docentes deixam transparecer algum receio de não terem turmas próprias para poderem desenvolver uma educação mais plural. Neste contexto, uma destas professoras afirma:

“eu espero ter rapidamente uma turma para/para poder trabalhar novamente esse tipo de coisas...” (EC136).

Globalmente, podemos verificar que o percurso realizado por cada grupo de professoras participantes no nosso estudo e a sua situação profissional influenciam, como

dissemos anteriormente, as suas representações e, certamente, as suas práticas futuras. Pelo seu discurso, parece-nos que as professoras do grupo A conseguem projetar mais facilmente a sua atuação face a uma educação para o plurilinguismo comparativamente às professoras do grupo B que buscam ainda alguma estabilidade profissional. Embora estas últimas professoras demonstrem estar tão conscientes como aquelas da importância de tornar as abordagens plurais uma prática corrente na sala de aula, as questões de sobrevivência profissional e de identidade sobrepõem-se, naturalmente, a outras questões.

3. Vozes das professoras na sessão de *focus group*: a (re)construção de conhecimento na interação

Após a análise da entrevista individual realizada a cada uma das professoras, procedemos à análise da sessão de *focus group* realizada com as seis docentes participantes no nosso estudo.

De acordo com o que dissemos no ponto 4.1.3 do capítulo três do nosso trabalho, esta sessão serviu sobretudo para conhecer as crenças e os sentimentos das professoras face às práticas de educação para a diversidade linguística após algum tempo (cerca de dois anos depois) de os projetos de SDL, em que as mesmas participaram, terem terminado. Assim, com a sessão de *focus group*, realizada em abril de 2011, através da interação produzida em grupo por todas as professoras, pretendemos sobretudo compreender de que forma essas profissionais olhavam para as suas experiências de contacto com práticas de SDL e como projetavam a sua atuação futura face a uma educação para o plurilinguismo nos primeiros anos de escolaridade. Constituiu ainda nosso objetivo compreender o que tinha ficado no CP das professoras após a participação nos projetos de SDL. Por isso mesmo, a análise que aqui fazemos não é isolada, tendo sempre em conta o conhecimento que já possuímos relativamente aos dados das entrevistas.

Num primeiro momento, à semelhança do que fizemos com as entrevistas individuais e a fim de sistematizar a análise dos dados, procurámos organizar as afirmações das professoras por nós consideradas significativas (ocorrências), agrupando-as segundo as categorias construídas anteriormente: *conhecimento de si e da profissão*, *conhecimento do currículo* e *conhecimento do contexto* (cf. anexo 10).

Como podemos observar pelo quadro que se segue, de um total de 90 ocorrências por nós consideradas, 42 (correspondentes a 47%) referiam-se à nossa primeira categoria,

indiciando um forte interesse das professoras em revelar as implicações da participação nos projetos na (re)construção da sua identidade e do seu CP, enquanto percursos significativos de formação e DP. Dessas mesmas 90 ocorrências, 29 (correspondentes a 32%) reportavam-se à segunda categoria (*conhecimento do currículo*), tendo também um importante valor no que respeita ao entusiasmo que as professoras revelaram perante as descobertas e as aprendizagens desenvolvidas por elas (enquanto profissionais) e pelos seus alunos com as abordagens plurais. Finalmente, 19 ocorrências (correspondentes a 21%) diziam respeito à nossa terceira categoria, isto é, ao *conhecimento do contexto* (cf. quadro16), com especial ênfase nas questões relacionadas com a escola por ser este o contexto de trabalho que mais diretamente influencia a sua ação enquanto profissionais.

Se atentarmos particularmente ao número de ocorrências por subcategoria, regista-se, contudo, que a subcategoria com maior número de ocorrências pertence à segunda grande categoria (*conhecimento do currículo*), dizendo respeito às questões da SDL. A esta subcategoria, segue-se a subcategoria 1.3 (representações sobre a formação). Julgamos que estas duas subcategorias ter-se-ão destacado relativamente às outras devido ao tipo de questões que foram lançadas durante a sessão e dado o interesse e entusiasmo revelado pelas professoras em partilhar os momentos mais significativos da sua participação nos projetos, sentimentos face às práticas de educação para a diversidade linguística e contributos dessa mesma participação para o seu DP. Neste contexto, relembramos que os principais momentos da sessão de *focus group* foram o terceiro momento – intitulado “*um olhar sobre o projeto enquanto espaço/tempo de formação sobre a SDL*” – e o quarto momento – denominado “*após o projeto... refletindo sobre a construção de CP (teoria e prática)*” (cf. anexo 7).

Quadro 16. *Focus group*: ocorrências por categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias	Ocorrências
C1. Conhecimento de si e da profissão	1.1. Representações sobre a profissão	3
	1.2. Representações sobre si enquanto profissional	11
	1.3. Representações sobre a formação	16
	1.4. Relação e compromisso com o plurilinguismo	12
		Total: 42
C2. Conhecimento do currículo	2.1. As línguas	3
	2.2. A SDL	26
		Total: 29
C3. Conhecimento do contexto	3.1. Sociedade geral envolvente	3
	3.2. Sistema educativo	0
	3.3. Escola	12
	3.4. Alunos	4
		Total: 19
		Grande Total: 90

A organização dos dados por categorias (cf. anexo 10) permitiu-nos constatar que o pensamento das professoras, no momento do *focus group*, corrobora o pensamento enunciado nas entrevistas individuais. Desta forma, consideramos dispensável fazer uma análise detalhada das suas afirmações – tal como procedemos aquando da análise das entrevistas – evitando, assim, que a nossa análise se torne repetitiva.

Nesta linha, optámos por elaborar uma breve síntese do pensamento das professoras, por categoria, recorrendo a algumas características mais específicas do discurso destas profissionais no momento do *focus group*. Assim, e atendendo às unidades de registo que considerámos nas várias subcategorias, desenhamos *campos lexicais* para cada subcategoria na tentativa de acedermos ao pensamento das professoras. Entendemos aqui por *campo lexical* um conjunto de palavras que estão unidas pelas relações de sentido que estabelecem entre si (cf. Dicionário Terminológico, <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>). Neste caso concreto, centrámos a nossa atenção nas palavras que surgiam com maior frequência no discurso das professoras, associadas a cada subcategoria.

À semelhança da codificação que utilizámos para a entrevista, também aqui citaremos algumas frases das professoras indicando as iniciais do instrumento de recolha de dados, o *focus group* (FG), seguidas da inicial do nome atribuído a cada professora que citamos e do número da fala, segundo a numeração da transcrição da sessão (por exemplo, FGC09).

• C.1. *Conhecimento de si e da profissão*

Relativamente a esta primeira categoria, à semelhança do que tinha sido registado nas entrevistas individuais, estas professoras parecem perspetivar a docência como uma profissão que exige um investimento e uma aprendizagem constantes. Neste sentido, parece-nos que as professoras consideram que a formação pode ser um espaço propício à aprendizagem profissional, desde que desenvolvida numa lógica de colaboração no sentido de os professores aprenderem e serem capazes de inovar e de evitar uma rotina favorável à sua estagnação enquanto profissionais.

Assim, uma das professoras afirma:

“foi muito enriquecedor/trabalhar com diferentes colegas/aprendi bastante com as diversas vivências/que elas tiveram/experiências que partilharam/foi mais na partilha que aprendi com elas” (FGC49).

Nas palavras de outra docente:

“foi uma surpresa muito boa+/muito boa para mim porque eu aprendi imenso” (FGE50).

Nesta linha, as professoras revelam que a oportunidade de planificar, de observar e de desenvolver abordagens plurais em sala de aula, sendo acompanhadas por outras profissionais e trabalhando colaborativamente, contribuiu para que construíssem conhecimentos, refetissem mais sobre si e sobre o seu papel enquanto professoras. Assim, pelas suas afirmações ao longo da sessão de *focus group*, podemos dizer que se estes projetos em que participaram contribuíram para o seu DP e que é esse mesmo DP, assente nessa reconstrução CP e de identidade, que pode tornar as abordagens plurais sustentáveis. A este propósito, as professoras defendem que é fundamental que a educação para a diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade seja uma área contemplada na formação de professores.

Como podemos observar através dos esquemas lexicais que apresentamos em seguida (cf. figura 6), relativamente à primeira subcategoria (SC1.1), respeitante às representações sobre a profissão, no discurso destas professoras, destacaram-se os termos “investir”, “formação”, “pesquisar” e “conduzir”. Segundo uma destas professoras, sendo o professor alguém que conduz os alunos (no sentido de lhe mostrar caminhos possíveis para ser autónomo nas suas aprendizagens), é necessário que o mesmo invista, pesquise e se forme permanentemente.

Bastante associada a esta subcategoria estão as representações de si enquanto profissional (SC1.2). Neste quadro, selecionámos as palavras que julgamos estarem relacionadas de alguma forma com o modo como estas profissionais se perspectivam a si mesmas depois da participação nos projetos de SDL: “aprender”, “persistência” e “saber”. Pelas suas afirmações, podemos dizer que estas professoras se veem como sujeitos aprendentes, reconhecendo que necessitam de ser persistentes e de procurar saber sempre mais e que são profissionais em constante (re)construção. Veja-se a este propósito que a afirmação de uma das professoras, “*eu nada sei e preciso de mais*” (FGE130), desencadeia várias afirmações no discurso das outras professoras no mesmo sentido:

“à procura de mais” (FGG131),
“é isso mesmo” (FGP132),
“nós sabemos muito pouco” (FGE133),
“sabemos muito pouco mesmo” (FGG134),
“nós somos um niquinho/o mundo é tão grande/e nós não sabemos nada...não conhecemos nada” (FGE135).

Relativamente à subcategoria ligada às representações sobre a formação (SC1.3), considerámos as palavras “mais-valia”, “aprender – aprendi – aprendido”, “partilha”, “pesquisa” e “enriquecimento” por estarem associadas àquilo que as professoras dizem ser os contributos principais da formação enquanto forma de desenvolvimento de competências profissionais.

Uma das professoras declara, assim:

“foi muito enriquecedor/trabalhar com diferentes colegas/aprendi bastante com as diversas vivências/que elas tiveram/experiências que partilharam/foi mais na partilha que aprendi com elas (FGC49).

De um modo geral, parece-nos que estas professoras, tal como se verificou nas entrevistas individuais, consideram a formação como uma mais-valia na medida em que promove aprendizagens e enriquece o conhecimento, nomeadamente através da pesquisa e da partilha de saberes, vivências e experiências.

Finalmente, no que diz respeito à relação e o comprometimento com o plurilinguismo (SC1.4), chamaram-nos particularmente à atenção as palavras “desenvolver”, “partilhar”, “explorar” e “continuar” na medida em que as mesmas parecem expressar claramente uma vontade, por parte das professoras, de dar continuidade às abordagens plurais com vista ao desenvolvimento de uma educação para a diversidade. Estas docentes manifestam ainda intenção de divulgar e de partilhar estas abordagens com

os seus pares. Ainda que manifestem tal entusiasmo, parece que estas profissionais não se sentem ainda capazes de desenvolver sozinhas as abordagens, principalmente devido ao tempo de investimento que isso implica. Globalmente, as docentes reconhecem que aprenderam bastante, mas que abordar a SDL exige tempo de pesquisa, de recolha de informação, exigindo uma disponibilidade que nem sempre conseguem ter.

Neste contexto, uma das professoras afirma:

“realmente temos que ter tempo para/ahm/para fazer um pouco daquilo que foi feito/ou seja/nós temos que investir/que pesquisar para não cairmos na rotina que muitas vezes temos tendência para cair (...) aprendemos muita coisa/agora como é que nós fazemos?/nós sozinhos?/onde é que íamos buscar essas coisas?/é um bocado complicado” (FGL96).

Por esta afirmação, podemos ainda constatar que a investigação e o conhecimento de novas abordagens curriculares são vistas por esta professora como uma forma de inovar, de contrariar à rotina em que tantos profissionais caem.

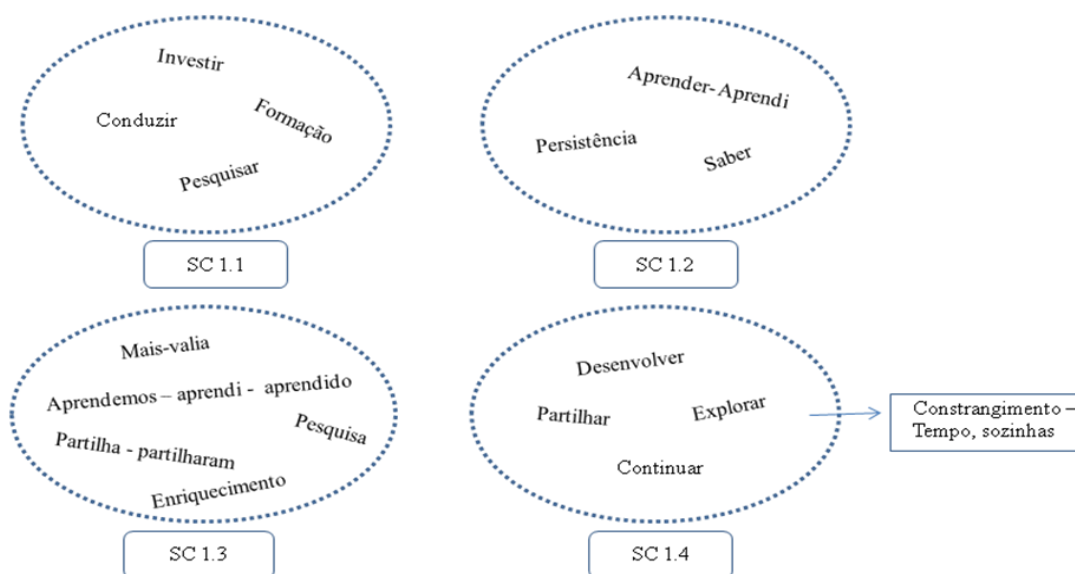


Figura 6. Esquemas lexicais da categoria 1 (*conhecimento de si e da profissão*)

• C.2. *Conhecimento do currículo*

Com os esquemas lexicais que construímos a partir das ocorrências por nós consideradas na segunda categoria de análise, *conhecimento do currículo*, podemos dizer

que, tal como vimos nas entrevistas individuais, as professoras do nosso estudo parecem conseguir perspetivar as línguas e a SDL como objetos do currículo, considerando que a educação em línguas deve ser uma educação para a diversidade, para a compreensão do *Outro* e, conseqüentemente, para o exercício de uma cidadania livre e responsável.

Como podemos observar na figura 7, na subcategoria 2.1 (as línguas), evidenciaram-se as palavras “cidadania ativa”, “valores”, “responsabilidade – responsabilização” e “assumir” por surgirem no discurso das professoras associadas às finalidades das línguas no currículo. Assim, parece-nos que estas profissionais veem as línguas como forma de educar para a cidadania ativa e para os valores, tendo a função de formar sujeitos responsáveis, capazes de assumir os seus atos. A este propósito, uma das professoras afirma:

“acho que é muito importante educar para uma cidadania ativa/para uma responsabilidade/para uma responsabilização dos actos+/temos assistido a uma negligência total em assumir as culpas/em reivindicar o que fizeram/e eu acho que é muito importante que eles tenham noção/que todo o acto tem uma consequência/poderá ser boa/poderá ser má/mas cada um tem que assumir o que faz” (FGCL203).

No que diz respeito à SDL (SC2.2), as palavras por nós seleccionadas parecem-nos evidenciar dois aspetos fundamentais. Um primeiro, traduzido nas palavras “interdisciplinaridade” e “gestão flexível”, que se prende com a forma como as professoras veem a inserção curricular das abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade. Um segundo aspeto, relacionado com o balanço que as professoras fazem dos projetos de SDL em que se envolveram e com o reconhecimento das finalidades da SDL. Assim, as docentes parecem valorizar a abordagem da SDL, encarando-a como uma mais-valia e um processo de “descoberta” que contribui para a “compreensão”, a “aceitação”, a “valorização” e o respeito pelo “*Outro*” e pelas outras “culturas”. Globalmente, as docentes afirmam que o projeto de SDL em que participaram foi uma experiência com um impacto bastante positivo, quer para elas enquanto profissionais, quer para os seus alunos, permitindo que alunos de outras culturas passassem a ser mais valorizados.



Figura 7. Esquemas lexicais da categoria 2 (*conhecimento do currículo*)

Na análise que fizemos das afirmações das professoras a propósito das línguas e da educação para a diversidade linguística no currículo do 1.º CEB, demo-nos conta que estas profissionais referiram frequentemente alguns dos seus sentimentos resultantes do contacto com as práticas de educação para a diversidade linguística. Nesta medida, procurámos ter em atenção esses dados uma vez considerarmos que os sentimentos que os professores desenvolvem em torno das experiências que vivenciam em muito podem influenciar as suas representações e a sua futura atuação relativamente à educação para a diversidade.

Recordando o momento em que lhes foi apresentado o projeto, as professoras revelam ter sentido desde sempre curiosidade, mas também alguma ansiedade e algum receio face à concretização da abordagem SDL. Uma das docentes diz ter sentido algum medo, afirmando “*a diversidade linguística assustava-me*” (FGG55). Porém, refere que depois se apercebeu que não tinha motivo para o sentir: “*não tive razão para ter medo/ não é?*” (FGG55). Nesta linha, também outra professora afirma:

“mas à partida nós percebemos logo que íamos ganhar/que íamos ganhar porquê?/porque todas lutamos pela interdisciplinaridade (FGL17).

Relembramos que estas professoras faziam parte do mesmo grupo (projeto A), nunca tendo contactado com as abordagens plurais anteriormente. Já no grupo pertencente ao projeto B, as professoras apenas referem que inicialmente não conseguiram compreender os objetivos do projeto a desenvolver no âmbito da oficina de formação que integravam, sendo que, depois de elaborarem a planificação, começaram a compreender melhor o que se pretendia.

De um modo geral, as professoras referem-se a esta experiência como algo bastante positivo. Destacam-se aqui particularmente três das seis professoras que apresentam ao longo da sessão de *focus group* vários motivos pelos quais fazem um

balanço tão positivo desta experiência. Note-se que estas três professoras fazem parte do mesmo grupo de trabalho (projeto A), sendo profissionais mais experientes e cujos projetos implementados nas suas turmas tiveram uma maior duração do que os desenvolvidos pelas professoras do grupo B. Para além disso, estas docentes tiveram oportunidade de acompanhar os mesmos alunos no ano letivo seguinte (à exceção da professora Graça que tinha realizado o projeto com uma turma do 4º ano), dando-se conta dos verdadeiros frutos das práticas de SDL.

Duas destas professoras referem que o projeto foi uma “*mais-valia*” (FGE02) (FGG07) uma vez ter permitido que os alunos, bem como elas enquanto profissionais, aprendessem bastante. Uma destas professoras afirma ainda a este propósito que o projeto permitiu articular teoria e a prática. Segundo esta professora, trabalhar com pessoas da universidade foi positivo na medida em que estas têm “*uma parte teórica mais fresca*” (FGE50). Para além disso, esta professora afirma que o projeto “*foi uma surpresa muito boa+/muito boa*” e que “*foi aliciante, uma boa aposta*” (FGE50), acrescentando, posteriormente que “*o saldo [é] mesmo muito positivo*” (FGE54). Esta professora evidencia ainda o facto de o projeto ter contribuído imenso para a integração de um aluno de etnia cigana que, nas palavras desta docente, “*ficou muito valorizado*” (FGE75).

Uma outra professora afirma que o projeto permitiu o contacto com muitas línguas e com diferentes registos, declarando que o mesmo foi “*tão enriquecedor/tão vasto*”, “*muito mais vasto daquilo que imaginava*” (FGG41) e considerando que o mesmo foi “*muito interessante*” (FGG55), “*muito enriquecedor*”, “*muito bom mesmo*” (FGG80). Nas palavras desta professora, este tipo de abordagem é “*muito importante nestas idades*” (FGG55) uma vez que afirma acreditar que as crianças em tenra idade têm maior facilidade em ficar sensibilizadas para as questões da diversidade linguística. A este propósito, refere ainda “*gostei muito/e eles também/que é o mais importante*” (FGG55) e afirma que este tipo de abordagem contribui para a integração de crianças com mais problemas.

Ao encontro do que estas duas professoras afirmaram, uma terceira docente refere que o projeto foi bom quer para ela, quer para os seus alunos. Esta professora considera, assim, que se tratou de uma “*experiência interessante*” (FGL04), afirmando que os resultados se refletiram ainda no ano seguinte (FGL05). Globalmente, esta professora afirma que o projeto foi “*abrangente*” (FGL17), “*tão coeso*”, “*tão com sentido*”, “*tão agarrado pelas crianças*” (FGL21), pelo que elas estiveram sempre muito empenhadas.

Posteriormente, acrescenta que o mesmo “*foi muito rico*” (FG96). Para esta professora, este tipo de abordagens permite um trabalho interdisciplinar, enriquece o conhecimento dos alunos e ajuda-os a descobrir o próprio país e a compreender o *Outro*. A este propósito, afirma ainda que as atividades desenvolvidas “*favoreceram as culturas existentes na escola*” (FGL24).

Olhando para as afirmações das professoras, podemos dizer que, no discurso das professoras são enfatizados os aspetos positivos das abordagens plurais, sendo esses mesmos aspetos reforçados pela utilização de advérbios de intensidade como “muito” e “tão”. Para além disso, é interessante constatar que o discurso destas profissionais revela a existência de uma certa afetividade relativamente à temática, isto é, de sentimentos de proximidade relativamente à diversidade linguística e cultural. A este propósito, veja-se, por exemplo, a afirmação de uma das professoras que refere “*sou apaixonada por estes temas*” (FGP15) e a declaração de uma outra que afirma “*chegou a ser emocionante/eu ainda agora/eu emociono-me*” (FGE82).

Finalmente, chamamos a atenção para o facto de duas das professoras, pertencentes ao projeto B, lamentarem o facto de não saberem qual a influência das práticas de educação para a diversidade linguística realizadas no âmbito do projeto desenvolvido nos alunos e na sua aprendizagem. Como afirma uma destas professoras,

“eu não sei depois/como depois eu vim-me embora/não sei depois as consequências/entre aspás/que/ahm/que obtive/que o projeto obteve neles//em curto prazo” (FGC10).

A este propósito, afirma uma outra colega “*penso que aprenderam bastante mas também não sei*” (FGP15). Julgamos que estas professoras, fazendo parte do projeto B, não foram capazes de fazer um balanço propriamente dito do projeto tal como as outras três professoras, precisamente porque não puderam acompanhar as mesmas turmas no ano seguinte. Mais uma vez nos parece que a situação profissional que distingue as professoras dos dois grupos se faz notar também a este nível.

• **C.3. Conhecimento do contexto**

Como vimos anteriormente, a nossa terceira categoria foi aquela em que se registaram menos ocorrências (cf. quadro 16). Note-se ainda que, durante a sessão de *focus group*, não se registaram ocorrências relativas à subcategoria 3.2 (Sistema Educativo),

surgindo sobretudo referências ao contexto relacionadas com a dificuldade que as professoras sentem em ter tempo para desenvolver determinadas tarefas e abordagens como gostariam, seguidas de alguns aspetos relativos aos alunos (subcategoria 3.4) e à sociedade geral (subcategoria 3.1).

Se atentarmos no esquema lexical que construímos a partir das afirmações das professoras consideradas na primeira subcategoria desta categoria (cf. figura 8), podemos dizer que as professoras parecem considerar que face à realidade atual – desde o mundo em que vivemos, enquanto aldeia global, ao país em que estamos – a educação deverá ter como principal finalidade formar os sujeitos aprendentes para uma cidadania ativa e para uma responsabilização dos seus atos.

Relativamente à terceira subcategoria (subcategoria 3.3, a escola), e à semelhança do que expressaram no momento em que foram entrevistadas individualmente, estas professoras referem principalmente a multiplicidade de tarefas e funções que desempenham na escola, justificando, assim, a falta de tempo sentida para desenvolverem determinadas atividades. Nesta linha de pensamento, referem que a carga letiva e a carga burocrática existentes nas escolas em muito condicionam a sua ação, não lhes permitindo ter tempo para refletir, para pesquisar e para investir em novas estratégias a implementar (entre elas, as abordagens plurais). No que respeita ao conhecimento destas professoras sobre os seus alunos (subcategoria 3.4), selecionámos as palavras “curiosidade”, “incómodo”, “inquietação” e “aprender” por mostrarem claramente que estas professoras acreditam de alguma forma que um aluno só consegue aprender, caminhar em direção a uma dada aprendizagem, se for curioso, se se sentir incomodado e inquieto, numa busca constante de conhecimento.

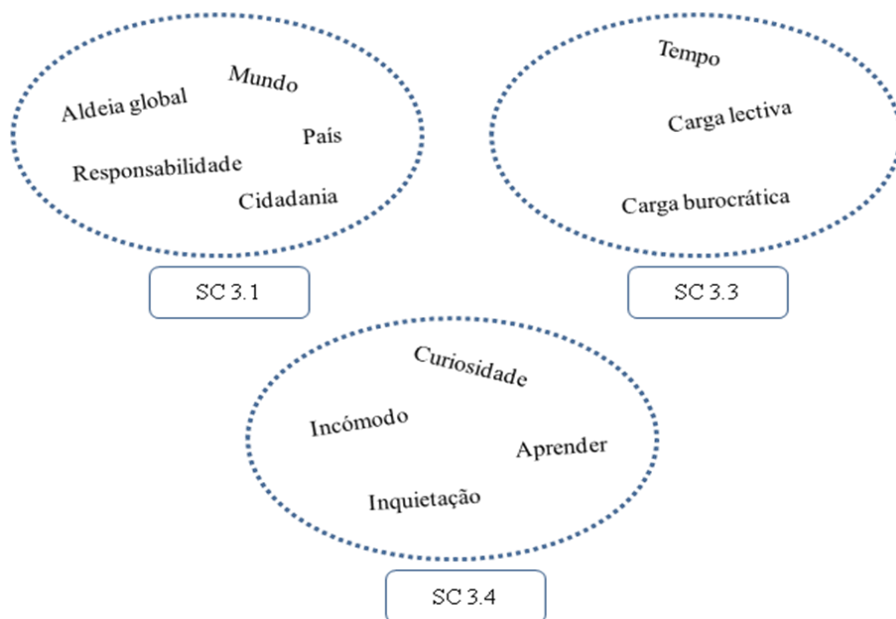


Figura 8. Esquemas lexicais da categoria 3 (*conhecimento do contexto*)

Tecidas algumas considerações gerais sobre o pensamento e o conhecimento destas professoras acerca de si mesmas e da profissão, do currículo e do contexto, parece-nos relevante analisar, seguidamente, o percurso realizado por cada professora nesta sessão de *focus group* de forma a compreendermos melhor como se posicionou cada uma destas profissionais no(s) momento(s) de interação e de discussão.

Num primeiro momento, com o fito de compreender o tempo discursivo de cada uma das professoras, contabilizámos o número de intervenções de cada docente durante a sessão. Como podemos observar no quadro 17, a professora Carolina, com 27 intervenções, foi a que mais vezes interveio, contrariamente à professora Paula que interveio apenas 11 vezes. Para compreendermos melhor o tempo de discurso correspondente a estas intervenções, foram ainda por nós contabilizados os caracteres bem como o número de *emissões discursivas* de todas as intervenções de cada uma destas professoras. À semelhança de outros estudos, entendemos por *emissão discursiva* o discurso produzido entre duas pausas ou dois sinais de pontuação (Andrade, 1997).

Como podemos observar no quadro seguinte, a professora que mais tempo de discurso ocupou foi a professora Luísa, por oposição à professora Graça que, embora sendo a segunda professora a intervir mais vezes, não regista intervenções muito extensas.

Quadro 17. Tempo discursivo das professoras na sessão de *focus group*

Professoras	Intervenções	Caracteres	Emissões discursivas
Carolina	27	6301	303
Clara	23	5124	170
Elsa	23	5134	192
Graça	26	2887	129
Luísa	23	8265	373
Paula	11	4569	163

De um modo geral, podemos verificar que o discurso destas professoras é mais curto quando as mesmas partilham da mesma opinião de alguém que interveio anteriormente, servindo o que dizem apenas para concordar ou acrescentar algo. Pelo contrário, verificamos que o discurso destas professoras se alonga sobretudo quando descrevem situações concretas ligadas a sentimentos relativos à SDL e ao impacto que os projetos em que estiveram envolvidas tiveram, quer para si, quer para os seus alunos (cf. anexo 8, FGC29, FGCL71, FGE73, FGP81, FGC85, FGL128, FGL141). Neste contexto, podemos afirmar que as práticas e o relato sobre as práticas ocupam um lugar de destaque na (re)construção do CP destas professoras.

Após esta análise global das intervenções das professoras, apresentaremos o modo como se desenrolou o discurso de cada uma das docentes nesta sessão de *focus group*.

Do discurso da professora Carolina...

Esta professora, sendo a que mais vezes intervém, é a professora a ocupar mais tempo discursivo durante a sessão de *focus group* (cf. quadro 17).

Numa primeira intervenção, apresenta-se às outras docentes, explicando de forma breve o contexto em que desenvolveu as atividades de SDL junto dos seus alunos no âmbito da oficina de formação que integrava (projeto B). É interessante ver que na sua apresentação realça que o facto de ser professora contratada não lhe permitiu conhecer o impacto das atividades de SDL nos seus alunos uma vez que não os acompanhou nos anos letivos seguintes. Esta reflexão em torno da sua situação profissional vai-se mantendo ao longo do seu discurso o que nos leva a acreditar que esta docente gostaria de poder dar continuidade às abordagens plurais e de conhecer melhor o impacto que as mesmas tiveram nos alunos.

Por já conhecer as abordagens à SDL desde a sua formação inicial, a professora afirma ter integrado a oficina de formação sobre práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural e ter escolhido o grupo que trabalharia com a SDL por gostar da temática (lembramos que existiam várias oficinas de formação no âmbito do projeto *Línguas e educação: construir e partilhar a formação*). Sobre a formação, realça sobretudo a importância de ter trabalhado com outras pessoas e de ter aprendido com a partilha de vivências e de experiências:

“foi muito enriquecedor/trabalhar com diferentes colegas/aprendi bastante com as diversas vivências/que elas tiveram/experiências que partilharam/foi mais na partilha que aprendi com elas” (FGC49).

Para esta professora, um momento fundamental do projeto parece ter sido quando, juntamente com as colegas de grupo, elaborou a planificação das atividades a desenvolver com os seus alunos em sala de aula. Para enfatizar novamente a importância do trabalho colaborativo no momento de arranque do projeto, afirma metaforicamente *“a partir desse momento/conseguimos nós todas juntas andar com o barco”* (FGC64).

Ao refletir sobre si e as aprendizagens que julga ter desenvolvido com a formação, esta professora refere ter aprendido sobre algumas línguas que desconhecia, servindo a formação para rever alguma teoria que já conhecia, mas essencialmente para aprender ao nível do desenvolvimento da abordagem SDL. Mais uma vez, surge no discurso desta professora a importância das aprendizagens a partir da troca de experiências no seu grupo de trabalho. Esta questão é retomada novamente por esta professora quando outras professoras discutem o facto de haver dificuldade em sozinhas concretizarem projetos de SDL com a abrangência daqueles que foram implementados no ano letivo de 2008/2009. Esta professora afirma a este propósito que o facto de a intervenção em sala de aula ser projetada por várias professoras em conjunto constituiu um incentivo importante, uma vez que *“foi uma pesquisa de todas/não foi só de uma”* (FGC100) e que *“umas puxavam as outras”* (FGC102). Assim, na perspetiva desta docente (e na sequência do que as outras professoras afirmam) o trabalho colaborativo parece facilitar um compromisso com o desenvolvimento das abordagens plurais.

Um outro aspeto importante no discurso desta professora prende-se com a reflexão que faz sobre si mesma e sobre os conhecimentos que possui acerca da abordagem da SDL.

Quando esta professora é confrontada com a possibilidade de formar outros professores para a SDL, afirma

“eu pessoalmente não me sinto à vontade/acho que ainda não/não tenho experiência (...) acho que não tenho a experiência e acho que/pronto/se calhar/não ia ensinar/entre aspas/tanto porque não sei assim tanto” (FGC155).

Porém, esta professora mostra-se disponível para partilhar tudo o que sabe e o que faz no âmbito das abordagens plurais, afirmando que já partilhou com vários colegas o que estava a fazer com os alunos, explicando em que consiste a SDL. Significa isto que, numa perspetiva mais informal, esta professora parece conseguir comprometer-se com uma divulgação da abordagem junto dos seus pares.

Finalmente, a última intervenção desta professora durante a sessão de *focus group* resultou de uma reflexão sobre o que significa, nos dias de hoje, educar uma criança linguisticamente. Esta professora é a primeira a intervir para afirmar que a educação em línguas é sobretudo uma educação para a diversidade linguística e para os valores democráticos.

Do discurso da professora Clara...

De um modo geral, as intervenções desta professora não são muito longas, sendo que algumas servem apenas para confirmar determinados aspetos ou obter alguns esclarecimentos.

Na primeira intervenção que faz durante a sessão de *focus group*, esta professora esclarece que a primeira vez que contactou com a abordagem à SDL tinha sido há pouco tempo, no âmbito do mestrado. Na sua perspetiva, foi bastante positivo poder desenvolver o seu trabalho de mestrado paralelamente ao seu envolvimento na oficina de formação integrada do projeto *Línguas e educação: construir e partilhar a formação*. Refere a este propósito:

“Tive a felicidade de ter a ação de formação logo na mesma altura/tudo conjugado/foi ouro sobre azul/porque tive oportunidade de trabalhar com colegas que não conhecia/apesar de termos tirado aqui o curso na universidade/nós não conhecíamos umas à outras/com diferentes percursos/com diferentes formações e foi muito enriquecedor” (FGCL42).

A ideia de que o seu projeto de mestrado beneficiou com a sua participação na oficina é retomada pela professora mais adiante.

Esta docente volta a intervir quando foi pedido às professoras para relatarem um momento importante da implementação das sessões de SDL. Assim, a professora refere que realizou as primeiras atividades de SDL num dia em que alguns alunos de etnia cigana faltaram e que o facto de esses alunos manifestarem na aula seguinte que ficaram tristes por não terem estado presentes a surpreendeu, sentindo que estes alunos estariam motivados para as abordagens plurais.

Posteriormente, esta professora reflete sobre os contributos da formação que vivenciou e do contacto com as práticas de educação para a diversidade linguística, afirmando que se sente agora mais desperta para este tipo de abordagem e com um maior conhecimento acerca de como a pode desenvolver com os seus alunos, desenvolvendo uma educação mais inclusiva.

Num outro momento em que retoma a palavra, esta professora continua a referir-se à importância das abordagens plurais, afirmando contudo que há, muitas vezes, condicionantes difíceis de contornar. A este propósito, refere-se particularmente à dificuldade de implementar estratégias de SDL quando se está no ensino especial, devido aos currículos específicos dos alunos. Refere ainda que, mesmo em circunstâncias normais, a carga horária dos professores e a carga burocrática a que os mesmos estão sujeitos nem sempre deixa tempo para outras atividades importantes. Afirma, mais adiante, que estando a dar apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem é também difícil desenvolver projetos ambiciosos, mas que se consegue sempre realizar algumas atividades no âmbito da SDL.

Ligado ainda à questão da falta de tempo, a professora (na sequência da intervenção de uma outra docente) chama a atenção para a dificuldade em ter tempo para refletir.

Numa última intervenção que faz, esta professora (tal como a professora Carolina) refere que educar linguisticamente uma criança é sobretudo educar para a cidadania, mostrando aos sujeitos que deverão ser responsáveis pelos seus actos. Nas palavras desta professora:

“tendo em conta como o nosso país está/eu acho que é muito importante educar para uma cidadania ativa/para uma responsabilidade/para uma responsabilização dos actos+/temos assistido a uma negligência total em assumir as culpas/em reivindicar o que fizeram/e eu acho que é muito importante que eles tenham noção/que todo o acto tem uma consequência/poderá ser boa/poderá ser má/mas cada um tem que assumir o que faz” (FGCL203).

Parece-nos, assim, que nesta afirmação transparece igualmente aquilo que esta professora pensa ser como profissional e a noção que tem de que a SDL é uma abordagem importante que a ajuda a concretizar um dos seus papéis essenciais enquanto professora: educar para a cidadania.

Do discurso da professora Elsa...

Tendo sido a primeira professora a intervir na sessão de *focus group*, esta professora, no momento em que se apresentou às outras, pode ter influenciado a forma como estas se apresentaram a seguir (note-se que as apresentações das outras professoras seguiram, em certa medida, a estrutura da apresentação desta professora). Assim, depois de dizer o seu nome, esta professora deu a conhecer o contexto em que o projeto de SDL foi desenvolvido (com um primeiro ano de escolaridade) e aponta a razão pela qual aceitou participar no mesmo:

“integrei porque achei que é sempre uma mais-valia o contacto com quem está a ter uma parte teórica e depois vai confrontar com a turma/com a realidade” (FGE03).

Numa intervenção seguinte, explicita os seus sentimentos face ao projeto quando este lhe foi apresentado. Assim, esta professora afirma que se sentiu desde logo atraída pela temática da diversidade linguística e pelas questões da sustentabilidade, ligadas ao ambiente. Para além disso, esta professora diz ter sido movida por alguma curiosidade em perceber como é que estas duas temáticas se poderiam ligar, encarando a participação no projeto como um desafio. Numa intervenção posterior, declara ter compreendido desde início os objetivos do projeto, embora não tenha compreendido de imediato como é que se iriam concretizar, não tendo ainda percebido a amplitude do projeto. Um pouco como balanço do projeto, declara:

“foi uma surpresa muito boa+/muito boa para mim porque eu aprendi imenso/para saber aquilo que eu fiquei a saber e que os miúdos também ficaram a saber/teria que andar a ler e a pesquisar muito/porque não sabia.../e foi isso que me fez integrar/e depois o facto de/é assim/eu acho que nós estarmos ligados a quem está na universidade/com uma parte teórica muito maior do que a nossa/porque nós infelizmente não temos muito tempo para refletir//o facto de estarmos ligadas a pessoas que estavam com uma parte teórica mais fresca/digamos...foi aliciante para mim/e acho que foi uma boa aposta porque/além de eu ter aprendido bastante/os miúdos tiveram/ahm/é assim/ainda hoje/eles estão no terceiro ano.../e ainda hoje está lá o bichinho” (FGE50).

Como podemos constatar por esta afirmação, mas também por outros momentos em que interveio, contrariamente às professoras do outro grupo (projeto B), esta docente pôde acompanhar os mesmos alunos nos anos seguintes, permitindo-lhe isso dar conta do impacto que as sessões de SDL tiveram sobre os seus alunos. Assim, destacando um momento significativo do projeto, a docente refere que, na globalidade, este foi muito importante para a integração de um aluno de etnia cigana. Numa intervenção mais longa e com uma insistência nos vocábulos ‘muito’, ‘mais’, ‘bem’ e ‘bom’, a professora reforça o resultado positivo do projeto de SDL:

“acho que foi muito+ importante para aquele miúdo/valorizou-o muito/estava mais bem integrado/foi muito bem aceite/também era um miúdo com um feitio fácil/muito bem aceite pelos colegas/e foi muito bom/foi tão bom que eles quase me batiam quando eu retive” (FGE73).

Numa intervenção posterior, esta professora refere novamente o caso deste aluno, afirmando que foi emocionante ver a evolução das suas aprendizagens, das suas atitudes e da sua integração na turma.

Embora reconhecendo a relevância da abordagem à SDL, a professora Elsa concorda com outras colegas quando referem ser complicado concretizar sozinhas este tipo de projetos, não havendo tempo para pesquisar o suficiente e para construir os materiais necessários.

Ao refletir sobre o projeto, em várias intervenções que faz, esta professora afirma ter tido a confirmação de que os alunos aprendem e se interessam mais facilmente por coisas que lhes são completamente novas do que por aquelas que, de certa forma, já conhecem ou sobre as quais já sabem alguma coisa. Para além disso, o projeto parece ter feito esta professora refletir sobre o seu conhecimento e as suas aprendizagens, tendo-lhe mostrado que, embora tenha ficado a saber mais, sabe ainda muito pouco.

Concordando com outras professoras, também esta docente lamenta a falta de tempo para refletir (nomeadamente, sobre a prática pedagógica).

Esta professora termina as suas intervenções no momento em que é abordada a questão de a SDL ser ou não fundamental na formação de professores. A docente é a primeira de todas a responder afirmativamente.

Do discurso da professora Graça...

Embora esta professora seja a segunda que mais vezes intervém nesta sessão, não é das docentes que mais se estende no seu discurso (cf. quadro 17). Algumas das suas intervenções servem apenas para confirmar o que as outras afirmam ou para acrescentar algo, não sendo por isso muito longas as suas intervenções.

Quando se apresenta, esta professora refere o contexto em que se desenvolveu o projeto de SDL (com um quarto ano de escolaridade), referindo que acreditava ser uma mais-valia para os seus alunos. Afirma, contudo, que o projeto não só foi positivo para os alunos, como também para si enquanto professora. Numa intervenção seguinte, concorda com uma das suas colegas que afirma que as atividades desenvolvidas no âmbito da SDL favoreceram as culturas existentes na escola.

Defensora do contacto com línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade, esta professora desconhecia a abordagem da SDL e afirma, por isso,

“não imaginava que fosse um projeto tão enriquecedor+/tão vasto+/pronto/realmente foi muito mais vasto daquilo que imaginava e eu própria/e as crianças/ficaram muito enriquecidas/foi muito.../ahm/e eu também” ... (FGG41).

Note-se a insistência nas palavras ‘tão’ e ‘muito’ como intensificadoras do balanço positivo que esta professora faz do projeto.

Recordando que a sua formação é mais direcionada para as ciências, esta professora refere ter tido inicialmente algum receio em trabalhar com a diversidade linguística. Contudo, ao refletir sobre o projeto, afirma posteriormente não ter razão para ter medo de desenvolver a abordagem da SDL. A este propósito, a professora parece avaliar o projeto muito pelo impacto que o mesmo pode ter tido nos seus alunos, afirmando: *“gostei muito/e eles também/que é o mais importante”* (FGG55).

Sendo as suas intervenções seguintes apenas confirmação do que dizem outras professoras, podemos dizer que, à semelhança de outras docentes, Graça parece ter compreendido desde sempre os objetivos do projeto embora não soubesse logo como é que poderiam ser concretizados na prática. Também na sequência do que afirmam duas colegas acerca da dificuldade em ter tempo para desenvolver projetos de SDL sozinhas, esta professora refere que se o trabalho for feito em colaboração é melhor e muito mais enriquecedor. Finalmente, esta professora parece concordar com outra colega sobre o facto

de temáticas novas terem uma maior influência sobre o interesse, a motivação e as aprendizagens dos alunos. Intervém ainda no seguimento do que diz uma outra professora para afirmar que, mesmo tendo mais conhecimentos depois do projeto, sabe que tem que procurar sempre mais porque todos nós sabemos pouco. Neste sentido, parece-nos que esta professora se vê como uma aprendente, aspeto que vem a evidenciar numa intervenção seguinte quando afirma:

“E as próprias crianças aperceberam-se que nós não sabíamos tudo/elas aperceberam-se perfeitamente que eu/estava ali com eles também+ a aprender” (FGG138).

A docente revela estar disposta e disponível para participar em outros projetos de SDL, afirmando estar sempre aberta para tal e não ter qualquer tipo de constrangimentos. Mesmo quando uma das suas colegas refere ter o constrangimento do tempo, esta professora diz também sentir que o tempo pode ser uma limitação, mas que nem sempre é um problema. Para além disso, a professora chama a atenção para a vantagem de ter tido um acompanhamento de outras pessoas, declarando: *“sentimos ali um apoio/não é?/uma alavanca”* (FGG149). Afirma, assim, que trabalhando em conjunto, é possível dar os primeiros passos no sentido de desenvolver estratégias de SDL, comprometendo-se com uma educação para a diversidade. Contudo, mais adiante esta professora reconhece, na sequência do que uma outra docente diz, que a carga letiva e as burocracias lhes roubam muito tempo que podiam utilizar para fazer outras coisas importantes, entre elas, a SDL.

Relativamente ainda à educação em línguas nos primeiros anos de escolaridade, esta professora termina a sua intervenção na sessão de *focus group* a reforçar que vê as abordagens plurais numa lógica de transversalidade curricular, considerando fundamental que se estabeleçam relações entre as línguas com os alunos destas idades.

Do discurso da professora Luísa...

Na sua primeira intervenção, esta professora apresenta-se, referindo o contexto em que se desenrolou o projeto de SDL (com um terceiro ano de escolaridade) e tecendo alguns comentários sobre o mesmo. Por ter estado como observadora, a docente afirma que o projeto foi benéfico para si, mas essencialmente para os seus alunos, tendo sido uma experiência muito interessante que se refletiu no ano seguinte. Mais adiante, a professora esclarece que a escola recebeu um aluno estrangeiro e que os seus alunos se mostraram

bastante sensíveis relativamente a esse aluno. Para além disso, estando atualmente com uma nova turma, do primeiro ano, afirma conseguir abordar alguns aspetos relacionados com a SDL.

Relativamente ao início do projeto, Luísa afirma que, quer ela quer as colegas, ficaram ansiosas, expetantes e com algum receio que o projeto lhes roubasse muito tempo. Denota-se, logo à partida, a presença de constrangimentos relacionados com a gestão do tempo. Porém, segundo esta professora, todas acabaram por compreender rapidamente que o projeto seria positivo:

“à partida nós percebemos logo que íamos ganhar/que íamos ganhar porquê?/porque todas lutamos pela interdisciplinaridade” (FGL17).

Esta afirmação denota ainda a perceção da professora de que a SDL pode e deve ser desenvolvida numa lógica de interdisciplinaridade.

No que concerne à forma como o projeto foi desenvolvido, esta professora refere que o projeto se adaptou às necessidades das crianças e que foi um percurso muito coeso e com sentido. Mais uma vez, a professora refere que, quer ela quer as suas colegas aprenderam bastante e que sozinhas não teriam oportunidade de aprender tanto porque não teriam o tempo necessário para pesquisar sobre tudo o que foi abordado. Note-se que, ao longo do seu discurso, a docente não fala só por si, mas utiliza sempre o ‘nós’, mostrando não só um sentimento de pertença a um grupo coeso, mas também um conhecimento sobre o que as colegas pensam e/ou sentem relativamente à abordagem de SDL.

Para esta professora, as atividades desenvolvidas no âmbito da educação para a diversidade linguística favoreceram as culturas existentes na escola, permitindo que alunos de outras línguas e/ou culturas sejam valorizados. Neste contexto, a professora afirma que os momentos do projeto que tiveram mais significado para si coincidem com os momentos que pareceram ser mais significativos para os seus alunos também.

Ao refletir ainda sobre o projeto, sobre o que aprendeu com o contacto com as práticas de educação para a diversidade linguística e sobre si própria enquanto profissional, esta professora parece preocupar-se essencialmente com a falta de tempo para concretizar uma abordagem como a SDL que, embora considere relevante, admite ser difícil implementar sozinha dado o investimento que implica. A este propósito, numa fala mais longa, afirma:

“o que me ficou mais como aprendizagem/foi que/realmente temos que ter tempo para/ahm/para fazer um pouco daquilo que foi feito/ou seja/nós temos que investir/que pesquisar para não cairmos na rotina que muitas vezes temos tendência para cair/portanto/foi se calhar a melhor aprendizagem/como isso pode ser feito/temos que perder muito tempo (...) porque nós estávamos/como já foi dito/mais como observadoras/mas efectivamente/é uma lacuna que nós temos é o fator tempo/para efetivamente poder construir (...) foi muito rico/aprendemos muita coisa//agora como é que nós fazemos?/nós sozinhos?/onde é que íamos buscar essas coisas?/é um bocado complicado” (FGL96).

Mais adiante, esta docente refere que, como professoras, não ensinam nada a ninguém, mas que têm como função principal conduzir os alunos. Esta questão já tinha sido referida por esta docente no momento da entrevista individual. Continuando com um discurso na primeira pessoa do plural, esta professora acrescenta que ela e os outros professores devem ter o máximo de formação possível, estar despertos para todo o tipo de problemas e conseguir inovar para poderem levar os alunos a aprender, fazendo com que estes sintam um apelo e uma curiosidade que os incite a querer saber (para esta professora, um aluno curioso é um aluno que aprende).

Ainda numa reflexão sobre o papel do professor e sobre a educação, afirma “*é necessária toda uma aldeia para educar uma criança*” (FGL128). Esta docente recorre a este provérbio africano de forma metafórica para dizer que é com a ajuda de todos e com o estabelecimento de ligações entre as várias matérias que se educa uma criança. Segundo a professora, o projeto permitiu-lhe precisamente compreender como se pega numa temática nova e se relaciona com outras. Para além disso, esta experiência de SDL parece ter feito com que esta professora compreendesse que, enquanto profissional, não pode estagnar e que tem que procurar sempre algo de novo de forma a incitar os alunos a aprender. Note-se que aqui o discurso da professora deambula entre o singular e o plural dos pronomes pessoais (‘eu’, ‘mim’ e ‘nós’) e, conseqüentemente, dos verbos, parecendo estar certa de que as suas aprendizagens podem ser as das suas colegas também:

“nós vimos alguém conseguir estes temas todos e interligá-los/e que são todos eles tão importantes/e que ficaram nos alunos e também em nós/portanto/o que é que mudou em nós?/em mim?/a necessidade/a persistência de não estagnar/para eu própria não pensar que vou pensar/não/eu tenho sempre que procurar qualquer coisa/mas consoante o grupo que tenho/perante as necessidades que o grupo tem/se o grupo parece que não tem necessidades nenhuma/então eu tenho que as inventar/pensar o que é que lhes vou despertar/eles têm que se sentir um bocadinho incómodos/no sentido de querer aprender/os miúdos não podem estar totalmente tranquilos/tenho que haver qualquer bichinho que os faça caminhar/incómodo/no sentido de inquieto de aprender” (FGL128).

Um outro aspeto focado pela professora, que nos parece revelador do modo como encara a sua profissão e como se vê a si própria na relação com os outros, é o facto de esta profissional assumir perante os seus alunos que não sabe tudo e que um professor tem que estudar e aprender como qualquer outra pessoa.

À semelhança de outras professoras, esta docente reflete bastante sobre o impacto que a SDL teve nos seus alunos e, neste sentido, diz considerar importante que se deem pequenas referências às crianças para que possam, através do exemplo, aprender a respeitar o *Outro*. No seguimento desta ideia, a professora manifesta interesse em continuar a explorar as questões da diversidade linguística. Contudo, quando se fala nos possíveis constrangimentos face à abordagem da SDL, declara sentir o constrangimento do tempo, sabendo que este tipo de abordagem é um desafio que exige tempo para inovar e que essa inovação passa, muitas vezes, por revolucionar a aula sempre que preciso.

Esta professora termina a sua participação na sessão de *focus group*, afirmando que a questão da SDL deveria ser abordada em contextos de formação de professores porque é fundamental para que estes profissionais possam estar preparados para receber alunos de outras línguas e/ou culturas.

Do discurso da professora Paula...

Esta professora inicia a sua participação na sessão de *focus group* apresentando-se e, à semelhança da sua colega Carolina, chama a atenção para o facto de ser professora contratada. Ao falar da sua participação no projeto *Línguas e educação: construir e partilhar a formação* e da sua integração no grupo da SDL da oficina de formação em que estava inscrita, esta professora mostra ter uma relação de afetividade com a temática da SDL, afirmando ser “*apaixonada por estes temas*” (FGP15). Compreende-se melhor essa relação que estabelece com a temática quando a mesma partilha com as outras professoras a sua experiência pessoal enquanto aluna oriunda de um país estrangeiro quando frequentou o 1.º CEB. Nesta linha de pensamento, a professora referiu ter sentido alguma dificuldade de integração quando regressou a Portugal o que a faz agora, como professora, preocupar-se particularmente com a integração de alunos de línguas e/ou culturas diferentes, preocupação essa que provoca nela um certo receio de não estar preparada para

receber adequadamente esses alunos. Nesta sua apresentação, a professora acrescenta sentir vontade de voltar a desenvolver atividades de SDL sempre que tiver oportunidade.

Com a integração no referido projeto, esta professora declara ter tido a expectativa inicial de, através da partilha, obter mais mecanismos pedagógico-didáticos para poder trabalhar as questões da diversidade com os seus alunos. Note-se que esta professora esclarece que a questão da SDL deve ser trabalhada com todo o tipo de alunos (de outras culturas, mas também da nossa). Para além disso, a professora vê a sua participação no projeto como uma possibilidade de enriquecimento pessoal.

Numa intervenção bastante extensa, esta professora volta a expor os sentimentos e a sensibilidade que nutre pelas questões inerentes à SDL. Deste modo, num primeiro momento, a professora compara a sensação de abordar a diversidade linguística à sensação que se tem quando se ensina aos alunos o significado da poesia. Afirma assim que, mesmo gostando de ensinar qualquer tipo de matéria, se sente diferente quando toca as questões da SDL. Nas suas palavras:

“quando estou a focar estas questões/eu sinto-me diferente/porque é algo que me diz tanto/tanto+/porque como eu sofri tanto no Primeiro Ciclo/eu sinto-me/eu não sei explicar o que é que eu sinto quando estou a explorar isto/é qualquer coisa que vem mesmo dentro de mim (...) quando eu estou a explorar este tema/quando explorei/eu não sei/parece que eu fico mais leve/é qualquer coisa que mexe comigo (FGP81).

Quando volta a intervir, esta professora afirma ter consciência de que o projeto lhe deu mais algum conhecimento e que a sensibilizou mais para as questões da diversidade, reconhecendo, no entanto, que precisa de saber mais.

Após o final da formação e da implementação do projeto de SDL, a docente refere que promoveu um workshop na sua escola sobre as abordagens plurais e que, embora inicialmente se tenha sentido assustada com a ideia, acabou por se sentir bem nesse papel porque se sentiu, como afirma, “a navegar” no que gosta.

Numa última intervenção que faz nesta sessão de grupo, a professora é a primeira a dizer que considera a questão da SDL fundamental nos dias de hoje porque vivemos numa aldeia global e isso obriga a que tenhamos cada vez mais respeito uns pelos outros.

4. Síntese e discussão dos dados

Após análise dos dados que apresentámos, pensamos ser fundamental elaborar uma síntese da mesma, procurando discutir de forma mais crítica e refletida os resultados a que o nosso estudo nos conduziu.

Pela análise dos dados que fomos elaborando, vimos que as professoras que participaram no nosso estudo perspetivam a sua profissão e a sua ação profissional em função daquilo que pensam ser os interesses dos seus alunos. Desta forma, as docentes afirmam que devem ser capazes de contribuir para o desenvolvimento geral dos alunos, enquanto cidadãos, ajudando-os a desenvolver competências em diversas áreas e promovendo neles atitudes e comportamentos que os conduzam a uma vida futura saudável e feliz. Para além disso, estas profissionais parecem ver-se no papel de condutoras das aprendizagens dos alunos, incitando-os a querer aprender sempre mais e a descobrir o mundo que os rodeia. Como vimos anteriormente, para estas professoras, a docência constitui uma atividade de grande responsabilidade, responsabilidade esta acrescida quando se trata de os primeiros anos de escolaridade, isto porque julgam terem uma grande influência nos percursos de vida dos alunos.

Para estas docentes, a profissão que têm implica que se goste do que se faz, de estar na escola e de crianças, sendo uma profissão que exige uma enorme dedicação e afetividade. Embora seja unânime o gosto que todas nutrem pelo que fazem, revelam algumas preocupações que se prendem com a existência de um sentimento de desrespeito pela profissão e de uma tendência para tornar o professor num burocrata. Segundo as professoras, o gosto que têm pela docência deve-se essencialmente ao trabalho que conseguem desenvolver com os alunos.

Globalmente, estas docentes demonstram considerar que o professor é também um aprendente, ou seja, um profissional em constante desenvolvimento, sendo a formação uma importante forma de atualização permanente, permitindo a renovação de pensamentos, conhecimentos e práticas. Esta ideia vai ao encontro dos resultados de outros estudos na área da formação de professores no âmbito de uma educação para o plurilinguismo e para a intercompreensão (nomeadamente Andrade & Pinho, 2010a; Gonçalves, 2011).

Como esclarecemos no capítulo terceiro do nosso trabalho, foi nosso interesse identificar os contributos de práticas e de projetos de SDL na (re)construção profissional dos professores do 1.º CEB no âmbito de uma educação mais plural. A este propósito,

importa lembrar que, após o contacto com as práticas de educação para a diversidade linguística, o discurso destas professoras indicia uma abertura significativa às abordagens plurais, sendo comumente aceite pelas docentes que, mais do que introduzir uma língua nos primeiros anos de escolaridade, importa fazer com que os alunos contactem com várias línguas. Este pensamento corrobora alguns dos resultados obtidos num outro trabalho que realizámos com professores generalistas do 1.º CEB (Gomes, 2006), indo, simultaneamente, ao encontro dos ideais declarados nas políticas educativas vigentes (conforme esclarecemos no ponto dois do segundo capítulo do presente trabalho). As docentes afirmam ainda que as crianças do 1.º CEB se encontram numa faixa etária ideal para serem expostas a outras línguas e para serem consciencializadas da diversidade linguística existente.

De um modo geral, pudemos ainda constatar que as professoras são capazes de reconhecer as finalidades e as potencialidades das abordagens plurais, enquanto educação para a cidadania e para os valores democráticos. Para além disso, manifestam-se conscientes de que o contacto com outras línguas ajuda a desenvolver conhecimentos noutras áreas, despertando nos alunos a vontade de aprender mais. Estudos de outros autores mostram resultados semelhantes (cf. Andrade, Lourenço & Sá, 2010; Dias et al., 2010; Sá, 2007; Sá 2012; Sá & Andrade, 2007b). Neste sentido, as professoras parecem perspetivar a SDL enquanto objeto curricular, afirmando que esta abordagem pode e deve ser articulada com outras áreas de forma interdisciplinar porque transversal a todo o currículo. Como pudemos verificar, a visão que as professoras apresentam sobre o que significa educar linguisticamente uma criança não se limita a uma educação centrada apenas na língua materna ou na conjugação desta com uma LE, passando antes por uma educação para a diversidade, para a cidadania e para os valores, capaz de preparar os indivíduos para os desafios presentes e futuros da sociedade.

Referindo-se ao contacto que tiveram com as práticas de educação para a diversidade linguística, as professoras afirmam terem vivido uma experiência formativa que lhes permitiu aprender conceitos e teorias sobre a educação em línguas (nomeadamente, as professoras do grupo B que frequentaram a ação de formação acreditada) e conhecer formas de implementar uma educação mais plural, através das pesquisas que elaboraram e do contacto com estratégias e materiais diversificados de SDL. Nesta linha, as professoras reconhecem que o conhecimento que construíram através do

contacto com a educação para a diversidade linguística ajudou-as a ver que existem outros caminhos para concretizar o seu papel enquanto professoras generalistas do 1º CEB. A este propósito, sublinham a importância que o trabalho colaborativo teve em todo o seu processo de aprendizagem profissional, deixando transparecer no seu discurso que a partilha de saberes e de experiências é uma forma de aprender e de evoluir. Outros estudos, realizados no âmbito do projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, corroboram esta ideia (nomeadamente, Andrade & Espinha, 2010; Araújo e Sá, Tomaz & Espinha, 2009; Martins *et al.*, 2010; Pinho & Andrade, 2010; ver ainda <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/disseminacao.html>).

Como pudemos constatar no momento da realização da sessão de *focus group*, a maioria destas professoras afirma ter continuado a sensibilizar os seus alunos para a diversidade linguística a partir dos materiais e das estratégias que conheceram com a participação no projeto de SDL durante o ano letivo de 2008/2009. Algumas destas professoras afirmam ainda terem divulgado as abordagens plurais junto de colegas de trabalho, convidando outros professores a sensibilizar os seus alunos para a diversidade. Para além disso, as docentes mostram-se interessadas em continuar a colaborar com a universidade e em participar noutros projetos, continuando a sua formação na área da educação em línguas. Referem apenas que, por constrangimentos vários que enunciámos anteriormente (nomeadamente, a multiplicidade de funções na escola e o tempo), preferem formações mais informais, assentes num acompanhamento e num trabalho colaborativo desde a planificação à implementação de estratégias em sala de aula.

Um outro aspeto que importa considerar é que o discurso destas professoras deixa transparecer o lugar central que o aluno e as suas aprendizagens ocupam no processo de ensino. Assim, parece-nos que as docentes são capazes de valorizar a abordagem da SDL sobretudo porque as práticas implementadas nos seus contextos de sala de aula tiveram um efeito positivo nos alunos. Nesta medida, a SDL, sendo importante para os seus alunos, é considerada pelas professoras como uma abordagem relevante no currículo do 1.º CEB e igualmente na formação de professores. A este propósito, afirmam que importa antes de mais sensibilizar os professores para que sejam capazes de desenvolver abordagens plurais junto dos seus alunos, desde os primeiros anos de escolaridade.

De um modo geral, podemos afirmar que a implementação de estratégias nos contextos de trabalho das professoras, proporcionou, por um lado, experiências de

aprendizagem novas e enriquecedoras aos alunos (como corroboram outros estudos mais centrados nas crianças e/ou nos aprendentes de línguas, nomeadamente, Andrade, Lourenço & Sá, 2010; Dias *et al.*, 2010; Sá, 2007, 2012; Sá & Andrade, 2007a, 2007b) e, por outro, constituiu um momento formativo para as professoras (como comprovam outros estudos, como Gonçalves, 2011, Martins, 2008, Pinho, 2008; Pinho & Andrade, 2010). Globalmente, estas profissionais parecem ter adquirido uma compreensão do que implica planificar e desenvolver uma educação mais plural, nomeadamente, através de leituras (no caso do grupo B), de pesquisas, da planificação conjunta das atividades, do contacto com materiais de SDL e da própria implementação das atividades (no caso do grupo A, a observação dessa implementação).

Parece-nos, assim, que a formação em contexto – dando possibilidade de experimentar, analisar e refletir em conjunto sobre novas abordagens curriculares – permitiu às docentes construir sentido sobre as abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade, podendo, assim, contribuir para a (re)construção do seu CP e criar oportunidades de DP. No entanto, e sendo o DP individualizado e personalizado, sabemos que o mesmo se vai construindo de modo lento e continuado, ocorrendo de forma diferente em cada indivíduo. Assim, julgamos que no grupo das seis professoras que participaram no nosso estudo é possível detetar diferentes níveis de DP, correspondentes a níveis de reflexão distintos, sobretudo no que concerne ao foco das preocupações destas professoras em torno da abordagem SDL.

Para podermos compreender melhor essas dimensões de reflexão, baseamo-nos no estudo de Ward & McCotter (2004). Segundo os autores, existem quatro níveis de reflexão: i) o nível de *rotina*, centrado nas preocupações e nos problemas específicos do sujeito, em que o mesmo se descompromete das mudanças necessárias para ultrapassar esses problemas; ii) o nível *técnico*, centrado sobre as tarefas específicas em que os sujeitos desejam obter uma resposta ou solução para situações específicas sem que isso implique um questionamento ou uma mudança de perspetiva; iii) o nível *dialógico*, cujo foco é a relação que o sujeito estabelece com os outros (no caso dos professores, trata-se, em particular, da relação com os alunos); e, finalmente, iv) o nível *transformador* que se centra na possibilidade de o sujeito contribuir para a transformação dos outros e dos contextos, baseando-se em preocupações de natureza pedagógica, ética, moral, cultural e histórica relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem. Este nível, porque mais

profundo que os outros, exige um processo de indagação contínuo que conduz a um compromisso com a mudança.

Apoiando-nos na classificação utilizada por Ward & McCotter (2004), e tendo também em conta um outro estudo realizado com professores que integraram o projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* (cf. Andrade, 2010a), julgamos que existem, no grupo das seis professoras que participaram no nosso estudo, três níveis distintos. Importa, contudo, esclarecer que consideramos que estes níveis não são estanques, podendo as fronteiras dos mesmos não serem, em alguns casos, completamente definidas.

Assim, consideramos que a professora Clara se encontra na *zona fronteira* do nível *técnico* e do nível *dialógico*, uma vez que o seu pensamento parece centrar-se ainda bastante nas tarefas a realizar, procurando soluções concretas para determinadas situações práticas, sem desenvolver um sentido de questionamento sobre essas situações. No discurso desta professora encontramos, porém, algumas marcas do nível *dialógico* na medida em que esta docente manifesta alguma preocupação com os seus alunos e com as aprendizagens que estes conseguem desenvolver no âmbito da SDL. Um outro grupo de professoras (correspondente ao grupo A, constituído pelas docentes Elsa, Graça e Luísa) parece poder situar-se no nível *dialógico* uma vez que, ainda que demonstrando abertura a novas ideias e alguma capacidade de questionamento sobre as práticas, estas docentes não parecem ainda conseguir um efetivo comprometimento com a mudança pessoal e com a transformação dos outros e dos contextos. Centradas nas suas preocupações com os alunos, estas professoras revelam capacidade de refletir e analisar as práticas que observaram dos outros, levantando questões a partir de situações concretas com vista à melhoria das suas próprias práticas. Finalmente, julgamos que duas das seis professoras (Carolina e Paula, pertencentes ao grupo B) se encontram numa fase de transição entre o nível *dialógico* e o nível *transformador* na medida em que o seu foco de preocupação, ainda que estando também centrado nos seus alunos, parece alargar-se a outros contextos (pares, escola, educação em geral). Estas professoras manifestam no seu discurso a capacidade de se envolverem na transformação dos sujeitos e dos contextos, procurando comprometer-se verdadeiramente com a mudança. Note-se que uma maior consciência da importância das abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade moveu estas professoras a divulgar a SDL junto de outros colegas e de outros alunos, havendo certamente uma crença de que a

educação para o plurilinguismo é não só da sua responsabilidade, mas também de todos os professores e até mesmo da escola e da educação em geral. Este tipo de preocupações localiza-se já numa *dimensão transpessoal* (Korthagen, 2009) que faz com que os sujeitos se questionem acerca do lugar que ocupam no mundo e, neste caso concreto, acerca da sua missão enquanto professores.

Face ao exposto, julgamos que o contacto que as docentes tiveram com as abordagens plurais, através de movimentos entre o que se diz (a teoria) e o que se faz (a prática), permitiu que conseguissem analisar e refletir sobre as suas práticas e sobre si mesmas enquanto profissionais, num processo de auto-questionamento. Indo mais longe, parece-nos que esse questionamento, essa análise e essa reflexão sobre si e sobre as práticas promoveram, em certa medida, um auto-conhecimento potenciador do desejo de cada professora se responsabilizar e se comprometer com uma verdadeira educação para o plurilinguismo (aspeto contemplado na nossa subcategoria 1.4). Contudo, pensamos haver algumas diferenças nos dois grupos de professoras (participantes no projeto A e participantes no projeto B) no que diz respeito ao tipo de conhecimento adquirido e ao tipo de conhecimento que ainda necessitam para uma verdadeira mudança da sua *praxis*, introduzindo nela práticas de educação para a diversidade linguística.

Tendo em conta o percurso de cada um dos grupos, consideramos que as professoras do grupo A (Elsa, Graça e Luísa), sendo professoras experientes, mas tendo estado apenas a observar práticas de educação para a diversidade linguística, enriqueceriam o seu conhecimento acerca da temática se implementassem a abordagem, planificando e concebendo elas próprias as estratégias, num processo de descoberta e de (re/des)construção do CP. Para além disso, julgamos que seria pertinente que este grupo vivenciasse outras situações de formação nesta área que incluíssem uma componente teórica capaz de sustentar o conhecimento prático que dizem ter adquirido. Relativamente às professoras do grupo B (Carolina, Clara e Paula), tendo frequentado uma oficina de formação que lhes permitiu teorizar e desenvolver na prática a abordagem à SDL, parecem ainda necessitar de alguma experiência prática que lhes permita construir e gerir de forma mais personalizada o currículo. Verifica-se ainda que, no discurso destas professoras, persiste uma tendência para reproduzir o discurso da formação que vivenciaram.

Finalmente, podemos afirmar que este estudo nos permitiu compreender que os professores são capazes de integrar novas abordagens curriculares desde que reconheçam

nas mesmas mais-valias para os seus alunos. Porém, para que se apropriem dessas novas abordagens, fazendo das mesmas uma prática recorrente do seu quotidiano, julgamos ser necessário que estes profissionais vivenciem percursos formativos (sejam eles formais ou não formais) de acompanhamento e de supervisão, numa lógica de colaboração. Nesta perspetiva, percursos de formação contextualizados e integradores parecem favorecer o DP docente, como explicitámos no capítulo um do nosso trabalho, através da articulação prática-teoria-prática (Altet, 2009) e tendo em conta que as aprendizagens dos sujeitos são realizadas individualmente e em grupo.

REFLEXÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES FUTURAS

Tendo chegado ao final desta nossa *viagem investigativa* sobre os contributos do contacto com práticas de educação para a diversidade linguística para a (re/des)construção de CP de professores generalistas do 1.º CEB, é altura de abrir um espaço de reflexão geral sobre todo o percurso feito – desde as aprendizagens realizadas aos obstáculos encontrados – e sobre novos caminhos a traçar com vista à descoberta de terrenos por explorar ainda na área da educação em línguas e da formação de professores com vista a uma educação promotora da diversidade, da cidadania e da justiça social, num mundo em que a globalização tem cada vez mais consequências. Como referimos no enquadramento teórico do nosso trabalho, vários estudos têm dado conta da importância de tratar estas questões na investigação para serem trabalhadas em articulação com a formação de professores, sendo que vários autores nos dão conta da dificuldade que os profissionais ligados à educação (quer professores, quer formadores e investigadores) revelam em transformar-se (Kaur, 2012).

Pelo que fomos referindo anteriormente, o presente trabalho de investigação foi desenvolvido à luz de uma conceção de didática que se enquadra numa visão de educação preocupada com a humanização dos sujeitos, valorizando a importância de formar cidadãos capazes de agir em consonância com os valores democráticos (Delors, 1996; Morin, 2002; Martins, 2008; Pinho et al, 2009, entre outros). Por outras palavras, este trabalho foi construído à luz das prioridades educativas que têm sido anunciadas por vários trabalhos de investigação e por outros documentos (nomeadamente, publicados pelo Conselho da Europa e pela Unesco). Como vimos, tais documentos reforçam a importância de uma educação para o desenvolvimento sustentável, de uma educação para todos, que seja capaz de fazer com que os aprendentes se tornem cidadãos capazes de aprender a viver juntos (Matsuura, 2002; Unesco, 2009 e 2010). Realçam ainda que para que tal se concretize é fundamental que essa mesma educação contribua para o desenvolvimento humano, valorizando a diversidade linguística, enquanto condição para o diálogo intercultural, para a intercompreensão e para uma paz duradoura.

Neste contexto, e tendo em conta os vários testemunhos das professoras participantes, podemos dizer que o nosso trabalho nos mostrou que trabalhar com abordagens plurais permitiu a estas profissionais compreender que uma gestão curricular direcionada para a diversidade linguística constitui um poderoso instrumento de educação

para a cidadania, para os valores e para o respeito pelo *Outro*, desenvolvendo nos alunos aprendizagens e competências variadas. O estudo desenvolvido revelou igualmente que importa renovar o pensamento e a ação dos professores, tidos como *gestores diretos* do currículo, o que pressupõe que os mesmos reconheçam que o seu DP passa por um processo complexo de vaivém entre aprender e desaprender (Ibernón, 2007).

Nesta linha de pensamento, o trabalho desenvolvido emergiu sobretudo da vontade de conhecer e analisar as potencialidades do contacto com práticas concretas de uma educação para a diversidade linguística na renovação do trabalho docente e, conseqüentemente, no DP dos professores generalistas nos primeiros anos de escolaridade. Assim, demos voz às professoras que participaram no nosso estudo na tentativa de aceder ao seu pensamento para, posteriormente, podermos compreender como (re)constroem o seu CP a partir do contacto com uma nova abordagem curricular das línguas nos primeiros anos de escolaridade – neste caso concreto, a SDL. Para além disso, a análise do discurso das seis professoras que são objeto deste estudo teve como intuito conhecer os contributos da formação nesta área para a aprendizagem destas profissionais, isto é, para o seu DP.

Como referimos na revisão teórica do nosso trabalho, tendo em conta que a escola e os professores têm um importante papel na socialização e na formação dos indivíduos enquanto cidadãos, pretendíamos compreender de que forma uma formação contextualizada e assente em práticas concretas de sala de aula pode ajudar estes profissionais a dar respostas mais adequadas a uma sociedade globalizada, em que o contacto entre diferentes línguas, povos e culturas é cada vez mais evidente, dada a crescente possibilidade de comunicação e mobilidade dos sujeitos.

Retomando a metáfora de que *aprender é viajar* (Ferrão-Tavares, 2002), procuramos, em seguida, especificar as aprendizagens que fomos desenvolvendo ao longo desta viagem de investigação, procurando responder às nossas questões de investigação. Posteriormente, explicitaremos aqueles aspetos que sentimos terem constituído, de alguma forma, limitações e constrangimentos ao nosso trabalho para, finalmente, refletirmos sobre alguns dos caminhos possíveis de percorrer, quer ao nível da formação, quer ao nível da investigação.

♦ Da análise dos dados à tentativa de responder às questões de investigação

Como dissemos anteriormente, este estudo foi orientado por duas questões centrais de investigação, que relembramos:

- *Qual/quais o(s) contributo(s) de práticas e de projetos de SDL na (re)construção profissional dos professores do 1.º CEB no âmbito de uma educação mais plural?*
- *Como formar professores do 1.º CEB para uma gestão curricular que promova a diversidade linguística, contribuindo para o plurilinguismo?*

Desta forma, apresentamos, em seguida, as respostas que fomos construindo para cada uma delas. Não sendo *respostas feitas* e fechadas, sabemos que as mesmas abrem espaço a novas questões e reflexões, já que resultam de um estudo específico em que procurámos articular frequentemente os fundamentos teóricos e a análise de dados.

Antes de avançarmos, importa clarificar que, na síntese da análise dos dados, apresentada no final do capítulo anterior, optámos por explorar sobretudo os resultados obtidos relativamente à nossa primeira questão de investigação (e respetivas sub-questões): Assim, consideramos que já lhe fomos respondendo de alguma forma, deixando a segunda grande questão mais em aberto. Por esse motivo, procuraremos desenvolver mais marcadamente, ao longo desta secção, caminhos de resposta a essa mesma segunda questão investigativa. Esta foi uma opção tomada conscientemente, uma vez ser nossa intenção lançar princípios decorrentes da análise dos dados que possam ajudar a uma planificação e conceção mais adequadas de projetos de investigação e de formação de professores no âmbito da integração de uma educação para o plurilinguismo desde os primeiros anos de escolaridade. Note-se, porém, que não pretendemos fornecer modelos ou receitas, mas apenas deixar algumas propostas de investigação e de formação em contextos de intervenção junto dos professores, sejam estes mais ou menos formais. Estas mesmas propostas, sustentadas nos resultados do trabalho que fomos desenvolvendo, dirigem-se sobretudo a formadores de professores e a investigadores que se interessem por esta área em particular.

Antes de responder às questões propriamente ditas, lembramos que foi nosso intuito aceder ao pensamento das professoras envolvidas no nosso estudo, pelo que nos centrámos sobretudo no discurso que as mesmas produziram sobre as práticas implementadas e/ou observadas. Este estudo permitiu-nos, assim, constatar que o relato dessas mesmas práticas em diferentes momentos apresentou grandes potencialidades formativas no que diz respeito

ao desenvolvimento da capacidade de reflexão das docentes (Abrantes, 2005; Bouissou & Aroq, 2005; Cros, 1998; Teixeira & Cyrino, 2010; Vieira & Moreira, 2011, entre outros).

A este propósito, ainda que centrados na formação inicial, dois autores afirmam que o relato das práticas permite que o professor adquira:

“uma postura reflexiva e investigativa em relação à sua prática e à influência do seu ensino sobre a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, auxiliam no seu desenvolvimento profissional na medida em que lhe possibilita buscar meios para superar os desafios cotidianos que aparecem durante o desenvolvimento do seu trabalho e colocar-se em um processo dinâmico e contínuo de desenvolvimento profissional” (Teixeira & Cyrino, 2010: 63).

Nesta linha, podemos afirmar que, ao relatar práticas de educação para a diversidade linguística com as quais contactaram, as professoras envolvidas no nosso estudo relembrou o passado, refletiram sobre o presente e foram capazes de projetar ações futuras com novos sentidos. Assim, a partir dos dados analisados, pudemos verificar que narrar práticas, para além de ser favorável à construção de pensamento, desenvolvendo nas professoras atitudes de questionamento e de indagação, permitiu que estas profissionais se autoavaliassem e compreendessem melhor a sua ação, reconfigurando a sua *praxis* e (re)construindo a sua identidade profissional (Bagnoud, 2009; Crinon & Guigue, 2002; Deum, 2004). Isso só foi possível, no nosso entendimento, através do desenvolvimento de uma consciência mais concreta do seu papel enquanto profissionais capazes gerir o currículo de modo a que a sua ação educativa esteja ao serviço das necessidades dos contextos em que se movem, desde a sala de aula, à escola e à sociedade em geral. Consciência essa que emergiu frequentemente da reflexão partilhada em torno da importância de educar para a diversidade.

Face ao exposto, tendo por referência a nossa primeira questão investigativa (*Como se veem os professores do 1.º CEB enquanto profissionais? Que representações possuem acerca da profissão docente?*), começamos por nos centrar nas seguintes sub-questões: *Como se veem os professores do 1.º CEB enquanto profissionais? Que representações possuem acerca da profissão docente?*

De um modo geral, podemos afirmar que, ao longo do tempo em que estiveram envolvidas nos projetos de SDL, as professoras que participaram nos projetos em estudo revelaram ter desenvolvido uma capacidade de refletir sobre si, enquanto profissionais, sobre a sua relação com os alunos, com a escola e com a educação em geral. Nesta linha,

verificou-se que o percurso que desenvolveram ao longo do ano letivo de 2008/2009 fez com que estas docentes (re)construíssem representações sobre a sua profissão e sobre o seu lugar, enquanto profissionais, na sala de aula, na escola e na sociedade. Usando as palavras de Nóvoa (2009), julgamos que as professoras deste estudo mostram ter construído um conhecimento que se assume como “*um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional*”, captando “*o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica*” (p. 21). Dito de outra forma, ainda que já tivessem sentido isso anteriormente, com este projeto, as professoras reconheceram ter refletido de forma mais intensa e profunda sobre si e a profissão, reforçando a ideia de que a profissão docente implica uma forte componente emocional, afetiva e ética, paixão pelo ensino e um gosto particular em trabalhar com crianças. Como vimos, sobretudo nas entrevistas individuais, estas professoras – ainda que sentindo alguma angústia, pressão e até desilusão com alguns aspetos da profissão – sentem-se bem na atividade que desempenham, sobretudo pelo trabalho que desenvolvem com os seus aprendentes. Este projeto parece, no entanto, ter intensificado a motivação destas professoras para investirem no seu DP, nomeadamente, através da formação e da participação em projetos que lhes permitam construir aprendizagens que contribuam para a melhoria da sua *praxis*.

Verificámos ainda que as professoras, sendo generalistas do 1.º CEB, se preocupam sobretudo com a influência da sua ação no desenvolvimento global dos seus alunos e nas aprendizagens que os mesmos foram realizando (nomeadamente, sobre línguas, incluindo a língua materna, sobre outros países, culturas e povos). Assim, a sua abertura ou resistência a novas abordagens curriculares em muito parece depender da importância que essas abordagens possam vir a ter na formação dos seus aprendentes.

De um modo geral, os projetos em que se envolveram durante o referido ano letivo permitiram que, ao refletirem sobre si e a profissão, reconhecessem ainda que são profissionais em permanente construção pelo que perspetivam a formação como forma de aprender e de renovar saberes, teorias e práticas com vista à melhoria do seu desempenho. Ademais, com a experiência que vivenciaram ao contactarem com uma nova abordagem curricular (neste caso, a SDL), estas professoras parecem ter desenvolvido uma maior consciência profissional sobre si, nomeadamente, sobre o seu papel político-social, reconhecendo que precisam de ter uma atuação mais interventiva que ultrapasse os conteúdos para abraçar uma educação para os valores, favorável à construção de um

mundo melhor e mais justo. Embora as professoras revelassem, desde sempre, alguma preocupação em conseguirem adequar a sua ação às necessidades dos alunos, parecem ter desenvolvido (ao longo dos projetos aqui em causa) uma maior consciência do seu papel enquanto profissionais na era da globalização, privilegiando uma formação que as ajude a responder aos desafios que a mesma lhes coloca.

Ainda no âmbito da nossa primeira questão de investigação, duas outras sub-questões lhe estão associadas: *Como perspetivam a SDL na construção das suas práticas educativas?* e *Que conhecimento profissional desenvolvem a partir dessas mesmas práticas?*.

Globalmente, podemos afirmar que o contacto com a temática e com as práticas de educação para a diversidade linguística permitiu que as professoras que participaram no nosso estudo reconhecessem as finalidades das abordagens plurais e, conseqüentemente, o seu valor no currículo dos primeiros anos de escolaridade. Podemos ainda afirmar que o discurso destas professoras revelou que o conhecimento de novos conceitos e teorias que sustentam as práticas pode contribuir para a reconstrução das suas práticas (esta ideia vai ao encontro de resultados de outros estudos como Elcheroth, 2012; Gomes, 2012; Gonçalves, 2011; Martins, 2008; Martins *et al.*, 2010).

Tendo em conta a dimensão ética do professor referida pelas docentes, este trabalho mostrou que o contacto com práticas concretas de sala de aula foi essencial para que as docentes valorizassem verdadeiramente a SDL, perspetivando a abordagem como um poderoso instrumento de educação para a cidadania e, conseqüentemente, para os valores (solidariedade, justiça social, democracia, paz, intercompreensão, entre outros) que visam a humanização dos sujeitos. Desta forma, podemos afirmar que a conceção, implementação e avaliação de práticas de educação para a diversidade linguística permitiu que estas profissionais desenvolvessem uma “*global awareness*” (Della Chiesa, 2012) e compreendessem que essa mesma consciência global é uma competência que importa desenvolver nos aprendentes, podendo ser concretizada a partir das abordagens plurais. Para além disso, com o contacto com práticas concretas de SDL e o feedback dos seus alunos, estas professoras demonstraram ter desenvolvido uma maior capacidade de refletir sobre si e sobre o currículo. As docentes revelaram ainda terem-se dado conta de que as abordagens plurais, por serem tão abrangentes e por admitirem uma grande variedade de

estratégias pedagógico-didáticas, podem ser uma maneira de fugir à rotina, de inovar e de ajudar a desempenhar o seu papel enquanto professoras, facilitando a sua ação no que respeita à concretização dos objetivos gerais da educação. Nesta medida, a participação destas docentes nos projetos de educação para a diversidade parece ter contribuído para uma maior definição da sua identidade profissional enquanto professoras generalistas do 1.º CEB e para um maior sentimento de pertença à profissão, levando-as a uma melhor compreensão dos efeitos que a sua ação educativa tem na formação de cidadãos autónomos, responsáveis, críticos, solidários e felizes, contribuindo para o bem comum. Por outras palavras, apesar de alguns constrangimentos revelados, as professoras parecem acreditar na possibilidade de serem, efetivamente, agentes de mudança, desenvolvendo abordagens inovadoras e que respondam às necessidades dos seus alunos, enquanto futuros cidadãos de uma sociedade também ela em constante mutação. Lembramos que *“a vontade e o querer profissional parecem constituir a pedra de toque da questão relativa às possibilidades de os professores se assumirem como configuradores do currículo”* (Leite & Fernandes, 2010: 202).

Nesta linha, importa esclarecer que, embora as professoras revelassem inicialmente alguns receios, dúvidas (mas também curiosidade), no final dos projetos de SDL desenvolvidos com os seus alunos, demonstraram sentir-se mais seguras das suas competências profissionais no que respeita à capacidade de responder às necessidades de uma escola e de uma sociedade cada vez mais diversas. Podemos dizer que, ao longo da experiência vivenciada pelas professoras, assistimos a uma passagem gradual de um receio inicial face ao desconhecido (neste caso, face a uma nova abordagem curricular) a uma vontade de construir algo no futuro, projetando e concretizando novas estratégias de educar para a diversidade. Estas professoras (re)conheceram, assim, as possibilidades e as potencialidades de uma educação para a diversidade, revelando cada vez mais vontade de agir e de poder intervir socialmente a favor de uma educação mais plural. Na nossa perspetiva, tal facto revela que as docentes (refletindo sobre as suas biografias linguísticas e profissionais ao longo dos projetos) foram reconstruindo uma nova perceção de si enquanto profissionais e descobrindo novos caminhos de ação nos contextos educativos em que trabalhavam, compreendendo melhor como articular uma educação para o plurilinguismo com o restante currículo. Relembramos que desenvolver nos professores a capacidade de estabelecer ligações transversais aos princípios da cidadania através das

línguas é um princípio fundamental da concretização de uma *agenda destinada à educação para o plurilinguismo* (Anderson, 2011, Sachdev, 2011).

Neste sentido, verificámos que a planificação e o desenvolvimento de práticas de educação para a diversidade linguística e a reflexão sobre as mesmas contribuiu claramente para a reconstrução de representações das professoras, mostrando que o CP se vai construindo a partir da análise das práticas docentes numa articulação entre teoria e prática. Nesta medida, podemos afirmar que este estudo revelou que a prática é tida por estas professoras como principal fonte de conhecimento pedagógico-didático, enquanto CP específico dos professores. Por outras palavras, as docentes reconhecem que, se por um lado, as suas representações influenciam as práticas; por outro, o desenvolvimento dessas práticas e a reflexão sobre as mesmas também as faz aprender, desenvolvendo novas formas de pensar e de agir profissionalmente.

Um outro aspeto que emerge desta investigação é a consciência que estas professoras manifestam, após o contacto com as abordagens plurais, acerca da necessidade de trabalhar essa abordagem de forma multidirecional e sistemática, colocando o aprendente no centro do processo educativo e compreendendo como a aprendizagem do mesmo acontece. Importa ainda esclarecer que para que as abordagens plurais não sejam trabalhadas de forma pontual e não se arrisquem a serem um mero “folclore cultural” (como referimos no capítulo dois do nosso trabalho), importa que estes profissionais compreendam a necessidade de expandir ou mesmo de abandonar a sua zona de conforto (Korthagen, 2009), procurando (in)formar-se permanentemente, arriscando, inovando e assumindo na prática que o seu DP se (re)constrói permanentemente.

Tendo em conta o que afirmámos acerca da nossa primeira grande questão investigativa, sentimo-nos agora capazes de responder à segunda questão – *Como formar professores do 1.º CEB para uma gestão curricular que promova a diversidade linguística, contribuindo para o plurilinguismo?*. Procuramos, assim, explicitar o conhecimento construído ao longo deste estudo sobre a formação de professores na área da educação para o plurilinguismo, procurando definir alguns eixos orientadores de novos percursos de aformação que se articulem com a investigação nesta área.

Se recuarmos um pouco no tempo, verificamos que (nomeadamente no segundo capítulo deste trabalho) foram referidos alguns pressupostos relativamente à formação de

professores para uma educação para o plurilinguismo, partindo sobretudo de duas questões levantadas num estudo de outra autora “*porquê?*” e “*como?*” formar estes profissionais na área de uma educação para o plurilinguismo (Ferrão-Tavares, 2001). Procurámos, nesse sentido, evidenciar a importância de formar professores nesta área, tendo o plurilinguismo como valor e princípio da educação em línguas e da própria formação (Castellotti, 2001). Neste contexto, o nosso estudo veio realçar a necessidade de partir das representações dos professores para conceber e implementar planos de formação e/ou intervenção junto dos mesmos. Para além disso, importa que uma formação para o plurilinguismo promova nos docentes um espírito de reflexão e um sentido crítico sobre si, sobre as abordagens plurais e sobre o currículo em geral, motivando-os e preparando-os para desenvolverem essas mesmas abordagens e incitando-os a procurar percursos formativos que contribuam para a reconstrução do seu pensamento e da sua *praxis*, tornando-se atores da sua própria formação e DP. Nesta perspetiva, não será possível formar os professores (passivamente), sendo, pelo contrário, necessário que estes profissionais se vão formando e transformando (ativamente), envolvendo-se na própria construção do seu DP (Day, 2001).

Nesta linha de pensamento, o estudo que desenvolvemos evidenciou (como dissemos anteriormente) que o envolvimento em projetos de educação para a diversidade linguística – realizados de forma contextualizada, integrada e segundo uma lógica de colaboração – permitiu que as professoras refletissem sobre teorias e práticas pedagógico-didáticas sobre as quais raramente (ou nunca) tinham pensado. Relembramos que, a certa altura do ano letivo em que participaram nesses projetos, a educação para a diversidade começou a estar no centro das preocupações destas docentes, demonstrando que as aprendizagens que foram desenvolvendo serviriam de base para darem continuidade às abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade.

Desde logo, pelas expectativas demonstradas pelas professoras participantes no nosso estudo relativamente aos projetos de intervenção em sala de aula, compreendemos que estas profissionais procuram experiências (de formação) que as ajudem a dar resposta às necessidades do quotidiano. Assim, julgamos fundamental que uma formação de professores direcionada para uma educação para diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade ajude estes profissionais a descobrir e a compreender verdadeiramente as finalidades educativas das abordagens plurais para que as possam inscrever na sua ação quotidiana. Neste sentido, e como temos vindo a afirmar, importa que os percursos de

formação docente sejam contextualizados, isto é, inscritos nesse mesmo cotidiano e assentes nas práticas, na reflexão problematizadora sobre si enquanto profissionais e sobre essas mesmas práticas. A partir dos resultados obtidos com o estudo desenvolvido, podemos ainda afirmar que a formação tem de se constituir como espaço de desocultação (Handal & Lauväs, 1987, citado por Vieira, 2006a; Loughran, 2009), proporcionando momentos de questionamento e de partilha em que o trabalho colaborativo assume particular relevância. A este propósito, num outro estudo centrado na formação de professores para uma educação em línguas mais plural, afirma-se que uma formação assim concebida pode “*preencher uma lacuna, no que se refere a experiências de formação promotoras de questionamento sobre o(s) objecto(s) de ensino e sobre as práticas, questionamento esse impulsionador da aprendizagem docente entre pares*” (Gonçalves, 2011: 423).

Em síntese, podemos dizer que a investigação que desenvolvemos nos mostrou que uma formação centrada nas práticas, promotora da reflexão, da investigação e do trabalho colaborativo permite acelerar o processo de (re)construção de CP, concorrendo para o DP docente. Para o efeito, julgamos que importa que os percursos formativos na área de uma educação para a diversidade contribuam para uma maior motivação dos professores e para uma verdadeira aprendizagem transformativa (Sachs, 2009) capazes de conduzir estes profissionais a um efetivo comprometimento com a educação para o plurilinguismo (Andrade & Martins, 2003; Gomes, 2006; Gomes & Pinto, 2010; Martins, 2008; Martins *et al.*, 2010). Assim, o nosso estudo revela resultados próximos de um outro trabalho de investigação cuja questão central era *como é que a formação deve ser concebida para favorecer o DP dos professores no sentido de integrar e desenvolver recursos plurilingues nas aprendizagens escolares dos seus alunos?* (Elcheroth, 2012). À semelhança do referido estudo, o nosso trabalho revelou que a participação ativa numa comunidade aprendente; a conceção, o desenvolvimento e a avaliação de projetos levados a cabo com alunos e o acompanhamento sistemático dos professores contribuem para o seu DP.

Um outro aspeto importante que o nosso estudo evidenciou prende-se com a importância de que a formação seja co-construída com os professores. Isto é, que os percursos de formação sejam planificados e desenvolvidos segundo uma lógica de colaboração entre formadores, investigadores e professores, possibilitando que essa mesma formação sirva os interesses comuns a todos estes profissionais e contribua para a melhoria

do desempenho de todos e, conseqüentemente, para a melhoria da educação. Esta ideia tem sido corroborada por outros estudos recentemente desenvolvidos em contextos de formação contínua de professores na área da educação para o plurilinguismo (Andrade, 2010; Andrade & Martins, 2012; Canha, 2001; Canha & Alarcão, 2004; Gomes & Pinto, 2010; Gonçalves, 2011, entre outros). Neste sentido, vários autores afirmam que:

“(...) para que níveis mais elevados de desenvolvimento profissional possam ocorrer, torna-se necessário projectar formações feitas com os professores, que os interpelem enquanto sujeitos e actores, no sentido da efectivação de práticas inovadoras e transformadoras (re-inventoras) de si próprios, da sua relação com os objectos tornados de ensino, com os outros, com a profissão, isto é, produtoras de novo conhecimento profissional” (Martins et al., 2010: 96).

Nesta linha, e à semelhança dos resultados de um estudo centrado na formação de professores para a intercompreensão (cf. Andrade & Pinho, 2010a), o trabalho de investigação que desenvolvemos mostrou-nos ainda que formar professores para o desenvolvimento de abordagens plurais implica que se trabalhe uma dimensão investigativa, centrada na intervenção educativa. Esta dimensão contempla inevitavelmente o conhecimento específico dos professores – que designámos anteriormente por *conhecimento didático* – permitindo a estes profissionais serem verdadeiros gestores do currículo. Por outras palavras, é esse conhecimento que lhes dá a capacidade de tomar decisões a partir do conhecimento que possuem acerca da *dimensão instituída* do currículo (que garante coesão, identidade, cultura e mobilidade e que, no nosso entender, é a dimensão que delinea os princípios que regem a sociedade e que, no fundo, fazem da escola um importante agente de socialização), desenvolvendo e gerindo as suas práticas curriculares segundo uma *dimensão instituinte*, resultante de uma adaptação do currículo instituído ao contexto em que trabalham (Sá-Chaves, 2003).

Sabendo que não existem receitas ou modelos perfeitos de formação de professores, parece-nos, contudo, relevante que uma formação para a SDL contemple várias fases que, embora distintas, estão interligadas e, muitas vezes, acontecem em simultâneo. Essas fases são: Descoberta, Contacto, Desenvolvimento de práticas, Análise e reflexão, e, finalmente, Reconstrução/(Trans)formação (cf. figura que se segue).

Assim, numa primeira fase, importa que os professores conheçam e reconheçam as finalidades educativas das abordagens plurais. Esta é, assim, uma fase de sensibilização dos próprios docentes para a importância de desenvolverem abordagens plurais junto dos seus alunos desde os primeiros anos de escolaridade. Num segundo momento da formação,

julgamos fundamental que os professores possam contactar diretamente com materiais didáticos diversificados, bem como observar práticas de sala de aula, refletindo e discutindo sobre possibilidades concretas de integração das abordagens plurais no currículo. Numa terceira fase, importa que estes profissionais possam agir em contextos específicos de trabalho, desenvolvendo eles próprios estratégias pedagógico-didáticas com vista à educação para a diversidade. É ainda essencial que, nas várias fases da formação, se promovam momentos de reflexão, debate e partilha de conhecimentos, ideias, receios e dúvidas com outros profissionais, no sentido de permitir que os professores em formação desenvolvam a capacidade de tomar decisões e de resolver problemas que vão surgindo na sua *praxis*. Nesta lógica, importa que, numa última fase de formação, se promovam momentos de análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas, ajudando os docentes a desenvolver uma postura crítico-reflexiva, baseada num questionamento permanente sobre o que observam e/ou fazem, procurando delinear novas formas de atuar no que diz respeito à gestão não só das abordagens plurais, mas igualmente à gestão do currículo em geral.



Figura 9. Momentos da formação de professores numa educação para a diversidade

Nesta linha, o nosso estudo permitiu-nos constatar que observar e/ou desenvolver práticas de educação para a diversidade linguística, analisando-as e refletindo sobre elas, permite que os professores aprendam a prever e a projetar cenários de integração curricular desta abordagem, sentindo-se profissionais construtores de sentido (Andrade *at al*, 2012). Para tal, importa que os professores tenham consciência dos obstáculos e das limitações (por vezes, pessoais, outras vezes, institucionais, contextuais, como vimos), sendo capazes de procurar formas de os vencer, de os ultrapassar e de ajudarem a construir escolas diferentes das atuais (Kaur, 2012). Por outras palavras, é necessário que os professores, em contextos de formação para a diversidade linguística, sejam preparados para gerir uma

grande diversidade de práticas curriculares. Importa, nesta medida, que os mesmos construam CP que lhes permita desenvolver e mobilizar um repertório vasto de estratégias de ensino, combinando abordagens e conteúdos, promovendo a autonomia dos alunos e a descoberta individual e coletiva dos mesmos, ao mesmo tempo que reconhecem que a aprendizagem é também social e colaborativa. Neste sentido, é expectável que uma formação assim concebida permita que estes profissionais, por um lado, desenvolvam competências de reflexão, de meta-análise e de aprendizagem nos seus alunos e, por outro, potenciem o seu próprio DP.

Um outro aspeto que importa realçar prende-se com a importância que as professoras do nosso estudo conferem ao trabalho colaborativo, mormente, o trabalho de investigação realizado em grupo (desde a pesquisa e planificação conjunta de estratégias de SDL à implementação das mesmas em sala de aula, passando pela recolha, análise e discussão de dados). Desta forma, podemos afirmar que uma formação que dê lugar ao trabalho em colaboração (entre pares e entre profissionais de diferentes instituições) promove aprendizagens individuais e coletivas, assentes no *efeito multiplicador da diversidade* (Sá-Chaves, 2002), o que as torna mais ricas e profundas. À luz dos dados recolhidos, podemos afirmar que a partilha de conhecimento e de experiências contribui para a construção da identidade e da profissionalidade docentes, fomentando o DP. Ademais, os nossos resultados apontam para a importância de desenvolver formações ancoradas num acompanhamento ou apoio sistemático do trabalho docente na medida em que as mesmas ajudam a combater o individualismo sentido por muitos professores (Leite, 2005; Silva, 2010, entre outros). Só desta forma pensamos ser possível desenvolver professores que venham a sentir-se preparados para ensinar adequadamente no século XXI, isto é, profissionais capazes de desenvolver em si e nos seus alunos a criatividade, o pensamento crítico, a vontade e a capacidade de resolver problemas e de tomar decisões, o espírito de colaboração e um conhecimento do mundo assente na responsabilidade pessoal e social (Schleicher, 2012).

Em jeito de síntese das nossas respostas às questões de investigação, podemos afirmar que uma das maiores aprendizagens a que o nosso estudo nos conduziu vai ao encontro das ideias defendidas num estudo sobre imagens das línguas realizado por outras autoras, isto é, a investigação que realizámos levou-nos a reconhecer que importa que a

educação e formação de professores para o plurilinguismo assente sobretudo em três princípios: o princípio da visibilidade das línguas, da transversalidade das aprendizagens e da recursividade formativa (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007). Neste contexto, globalmente, os resultados do nosso estudo indicam que as professoras nele envolvidas foram capazes, através do contacto com as práticas de educação para a diversidade linguística, de reconhecer o valor das línguas na vida dos sujeitos, no currículo dos primeiros anos de escolaridade e na educação em geral, consciencializando-se da importância de educar os seus alunos para a valorização e para o respeito pela diversidade linguística. Para além disso, o desenvolvimento de práticas de educação para a diversidade linguística em sala de aula e na escola permitiu que estas profissionais conhecessem formas de articular várias áreas do currículo, reconhecendo as abordagens plurais como transversais às restantes aprendizagens dos alunos (cf. Sá, 2012). Finalmente, e como já dissemos anteriormente, o envolvimento destas professoras em projetos de SDL traduziu-se num forte reconhecimento de que a aprendizagem e os conhecimentos (quer dos aprendentes, quer dos professores) estão em permanente (re)construção e (re)atualização.

♦ **Da utopia à realidade: limitações e constrangimentos**

Relembrando a metáfora que temos vindo a utilizar, o desenho do nosso trabalho de investigação, à semelhança de uma viagem, exigiu da nossa parte uma preparação prévia e um reequacionamento constante dos vários itinerários possíveis, dos quais alguns foram abandonados, outros seguidos, outros ainda percorridos segundo um processo permanente de reflexão, com os avanços e os recuos próprios de qualquer viagem à descoberta de novos saberes, novas formas de intervir junto de profissionais do ensino na área da educação em línguas.

Este processo de aprendizagem que fomos desenvolvendo ao longo do tempo em muito se refletiu na forma como fomos delineando o estudo aqui apresentado, tendo-nos obrigado a uma constante (re)afinação de conceitos e teorias a explorar e levando-nos a sentir que, se fosse agora, certamente, teríamos dado alguns passos de outra forma, traçando outras rotas, fazendo outras paragens, escoltando outros pontos de partida.

Referimo-nos essencialmente à estrutura e organização do estudo empírico. Presentemente, seriam múltiplas as alterações a fazer, nomeadamente no que diz respeito aos momentos ou às diferentes fases de recolha de dados, bem como à própria construção

dos instrumentos de recolha dos mesmos. Porém, só no momento de análise nos pudemos dar conta de informações em falta que poderiam ter sido recolhidas, sobretudo no momento em que as professoras participantes começaram a contactar com práticas de educação para a diversidade linguística.

Um outro aspeto que importa referir prende-se com a dificuldade em relacionar os caminhos percorridos pelos dois grupos de professoras (projetos A e B), uma vez que tinham passado por processos diferentes de contacto com as práticas de educação para a diversidade linguística: lembramos que um grupo (grupo A), participando na planificação das sessões implementadas, esteve sobretudo a observar práticas de sala de aula desenvolvidas por uma outra professora/investigadora, enquanto o outro grupo de docentes (grupo B) planificou e implementou as práticas, assumindo a intervenção junto dos alunos. Assim, ao longo da análise dos dados, as diferenças entre as vivências dos dois grupos foram-se revelando bastante profícuas para o nosso estudo, enriquecendo-o. Por um lado, porque nos permitiram conhecer diferentes formas de colocar os professores em contacto com práticas de educação para a diversidade linguística e, por outro, porque nos deram a possibilidade de perceber as diferenças e as semelhanças relativamente às potencialidades de cada um dos contextos no que respeita ao desenvolvimento de saberes e competências das professoras de cada grupo, permitindo-nos conhecer diferentes formas de potenciar o seu DP nesta área. Ademais, pudemo-nos aperceber de que a formação de professores para a diversidade pode ser realizada em diferentes moldes, isto é, através de diferentes caminhos, desde que se acompanhem esses profissionais de forma sistemática e não pontual. O estudo de dois grupos de docentes em situações de formação distintas veio ainda mostrar que, muitas vezes, mais do que levar os professores às instituições de formação, é necessário levar as instituições de formação à escola.

Para além das limitações que enunciámos (associadas a aspetos globais inerentes ao desenvolvimento do estudo), sentimos alguns constrangimentos que, não deixando de ser limitações, assumem um carácter mais particular. Dito de outra forma, entendemos aqui como constrangimentos aspetos que estão mais ligados aos sujeitos em análise e aos contextos em que se movem.

Nesta linha, um dos constrangimentos sentidos está intrinsecamente relacionado com a formação e os projetos de SDL terem sido desenvolvidos em contexto. Como temos vindo a afirmar, a formação em contexto apresenta inúmeras potencialidades no que diz

respeito ao DP docente, contudo, ela transporta consigo algumas dificuldades, nomeadamente, a gestão do tempo e de tarefas, bem como a necessidade de, muitas vezes, contrariar a resistência por parte da instituição escola a novas abordagens curriculares.

Como vimos na nossa análise de dados, as professoras sentem constantemente pressões ao nível institucional (muitas vezes, de ordem burocrática e organizacional), tendo bastante dificuldade em ter tempo para pesquisar, para investir, por vezes, nas formações. Acresce dizer que, como vimos num dos grupos das professoras em análise (grupo B), a instabilidade profissional que muitos docentes vivem nem sempre lhes permite pôr em prática o que vão descobrindo em contextos de formação e, quando isso é possível, raramente têm possibilidade de conhecer o verdadeiro feedback do que fizeram e de dar continuidade nos seus projetos. Assim, parece-nos que estes aspetos podem constituir um entrave à sustentabilidade destas práticas de educação para a diversidade linguística. O nosso estudo mostrou-nos também que o trabalho colaborativo (entre professores e entre estes e investigadores e/ou formadores) e a aplicação prática do que os docentes aprendem no terreno podem colmatar algumas dessas dificuldades e motivá-los a prosseguir com práticas contínuas de SDL. Neste sentido, julgamos fundamental que a formação de professores seja bem planificada e discutida entre pares, entre formadores e formandos, procurando uma definição clara de datas e de estratégias de ação capazes de garantir um acompanhamento destes profissionais que assente numa lógica de trabalho colaborativo. Como pudemos verificar no nosso estudo, as professoras sentiam não terem conhecimento suficiente para desenvolver as abordagens plurais com os seus alunos.

Um outro constrangimento de que nos demos conta prende-se com o receio manifestado pelas professoras de o investimento que fazem na sua formação e de as aprendizagens que dela decorrem tenham pouca visibilidade fora da sala de aula. Por outras palavras, embora as docentes envolvidas no nosso estudo se tenham revelado satisfeitas com os resultados das práticas de educação para a diversidade linguística na aprendizagem e no desenvolvimento dos seus alunos (nomeadamente, no grupo A, uma vez que puderam acompanhar os alunos posteriormente), estas profissionais parecem ainda ter algumas dúvidas relativamente à existência de uma visibilidade significativa da sua ação ao nível da comunidade escolar em geral. Para além disso, ainda que estas professoras se tenham mostrado capazes de reconhecer o valor da SDL e se sintam motivadas para desenvolver práticas educativas mais plurais, parecem não se sentir totalmente preparadas

para transformar verdadeiramente os seus contextos de trabalho e a comunidade educativa em que se inserem.

Nesta linha, podemos afirmar que os professores precisam de sentir que o esforço e o investimento que fazem para melhorar as suas práticas são compensadores. Estes profissionais precisam de ver resultados concretos da sua ação nos contextos em que trabalham para não desmotivarem, para não se sentirem frustrados e para quererem continuar a investir na formação, construindo novos projetos e comprometendo-se verdadeiramente com o seu DP.

♦ **Da viagem realizada à reflexão sobre novas rotas: perspetivas futuras**

Ao longo do presente trabalho, fomos explorando teorias e conceitos e recolhemos dados que, embora digam respeito a um contexto e a um tempo específicos, nos permitiram aprofundar particularmente conhecimentos relativos à integração curricular da SDL nos primeiros anos de escolaridade e ao modo como os professores (re)constróem CP em contextos de formação.

Como vimos anteriormente, com o estudo desenvolvido, foi-nos possível identificar e analisar as representações das professoras que nele participaram sobre uma educação para a diversidade linguística, bem como conhecer alguns dos receios, das dúvidas e das dificuldades com que estas profissionais se deparam frequentemente no terreno. Pudemos ainda conhecer as necessidades sentidas por estas profissionais, nomeadamente, no que respeita à carência de tempo para refletirem, interiorizarem e tomarem decisões perante situações pedagógico-didáticas novas, perante a sua formação e o seu DP. Finalmente, este estudo permitiu-nos compreender que os professores são capazes de (re)construir conhecimento teórico e prático quando contactam com práticas concretas de sala de aula e quando são acompanhadas por outros profissionais, numa lógica de trabalho colaborativo.

Face ao exposto, e tendo já refletido sobre as questões de investigação, as limitações e os constrangimentos do nosso estudo, julgamos ser agora o momento de pensar novos caminhos a percorrer futuramente, quer na investigação, quer na formação de professores para uma educação promotora do plurilinguismo. O estudo que desenvolvemos tornou-nos mais ávidas de conhecimento e mais conscientes de que é necessário continuar a desenvolver estudos e a construir percursos de formação de professores que contribuam para uma melhoria efetiva da educação. Revemo-nos, assim, nas palavras de Bakhtin

(1992), quando o autor afirma que “*por trás do que está concluído, transparece, com excepcional evidência, o que está em evolução e em preparação*” (p. 247).

Nesta linha de pensamento, parece-nos fundamental que a investigação e a formação de professores caminhem de mãos dadas, reconhecendo que há preocupações, interesses e objetivos comuns aos professores que estão no terreno, aos formadores e aos investigadores na área da didática e/ou educação. Parece-nos, assim, que a educação e a formação para o plurilinguismo colocam professores, formadores e investigadores perante três desafios principais: compreender, teorizar e intervir (Alarcão, 2001a). Desta forma, e como temos vindo a referir, entendemos que é necessário estabelecer parcerias entre diferentes instituições capazes de mobilizar diferentes atores, sabendo que isso implica uma gestão adequada de tempos e de espaços em que esses mesmos sujeitos atuam profissionalmente.

Tendo em conta os resultados no estudo que desenvolvemos e considerando a relação entre a investigação e a formação, apresentamos, seguidamente, alguns princípios que julgamos poderem orientar novos trabalhos a desenvolver na área da formação em educação em línguas, com vista à melhoria da mesma.

Primeiramente, e como referimos ao longo da nossa análise de dados, parece-nos fundamental que a formação de professores seja pensada e construída em conjunto com os professores, partindo de um conhecimento prévio, explicitado e partilhado das representações destes profissionais e dos contextos em que trabalham. Assim, seria importante desenvolver trabalhos de investigação mais alargados. Por exemplo, poder-se-ia dar continuidade ao nosso estudo, envolvendo não só estas seis professoras, mas também outros professores que foram formandos da oficina de formação *Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?*, no âmbito do projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*. Para tal, poder-se-ia partir de uma análise das representações desses professores e das sugestões dos mesmos face à formação na área do plurilinguismo para, posteriormente, repensar e redefinir novos projetos de investigação e de formação de forma mais adequada. No nosso entendimento, a experiência de formação que os mesmos vivenciaram no ano letivo de 2008/2009 e as necessidades sentidas, emergentes da experiência que têm do terreno, podem desempenhar um importante papel nesse processo. A este propósito, julgamos necessário que a formação docente, enquanto algo que se

estende ao longo da vida profissional, reconheça e contribua para a *zona proximal de desenvolvimento* (Vygotsky, 1998). Segundo o referido autor, esta é uma área potencial de desenvolvimento cognitivo que se situa entre o nível atual de desenvolvimento de um sujeito, permitindo-lhe resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento que pode ser potenciado por outros sujeitos, em colaboração. Assim, uma formação que invista na *zona proximal de desenvolvimento* suscita nos sujeitos a vontade de aprender com os outros.

Na sequência destas ideias, importa desenvolver trabalhos de investigação que se articulem com projetos de formação de professores (e vice-versa), reforçando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e privilegiando a reflexão, a investigação e a análise das práticas que cada profissional vai desenvolvendo e reinventando. Neste sentido, importa que vários profissionais interajam, aprendam uns com os outros, observando-se e criticando-se mutuamente com vista ao seu DP. Alguns autores debruçam-se sobre estas questões, referindo que o enfoque na *zona proximal de desenvolvimento* conduz, frequentemente, a uma transformação da identidade dos profissionais envolvidos, uma vez que se pretende que os mesmos desenvolvam a sua capacidade de reflexão, quer a nível afetivo, quer a nível cognitivo (Tinsley & Lebak, 2009).

Um outro aspeto que consideramos relevante para a futura agenda investigativa e de formação emerge do facto de o nosso estudo ter evidenciado que a ação dos professores é essencialmente orientada por aquilo que estes consideram (ou se apercebem) ser mais relevante para o desenvolvimento dos seus alunos. Desta forma, é essencial construir percursos de formação de professores que permitam que estes profissionais reconheçam a importância de desenvolver abordagens plurais, compreendendo as suas potencialidades não só no que diz respeito à formação dos alunos, mas também aos efeitos que essas abordagens podem ter ao nível da escola, da educação e da sociedade em geral. Assim, importa acompanhar os professores, levando-os a conhecer os resultados de projetos desenvolvidos na área da educação para a diversidade linguística e colocando-os a analisar materiais didáticos e planificações, a observar práticas de sala de aula de outros professores (seja presencialmente ou através de videograções realizadas). É igualmente fundamental que os professores elaborem eles próprios planificações (individualmente ou em conjunto), procurando colocar em prática as abordagens plurais desde os primeiros anos de escolaridade. Pensamos que, desta forma, será possível que estes profissionais reconheçam

a transversalidade das abordagens plurais, compreendendo o modo como as mesmas podem ser trabalhadas em vários momentos, em várias disciplinas e articuladas com diversos conteúdos. Além do mais, o contacto e o desenvolvimento de práticas concretas de sala de aula em contextos de formação conduz, inevitavelmente, à partilha, à reflexão e ao debate conjunto entre vários profissionais, permitindo um enriquecimento mútuo.

Podemos afirmar que, durante e após uma formação de professores com vista a uma educação para a diversidade, é fundamental colocar estes profissionais a desenvolver estratégias de sala de aula que sejam pensadas e delineadas entre pares, extrapolando as paredes da sala de aula e, sempre que possível, os muros da própria escola. A este propósito, julgamos importante promover uma “*expansão*” e uma “*des-re-localização*” das dinâmicas colaborativas da escola (Pinho, 2010), isto é, importa criar e desenvolver trabalho em rede e/ou em parceria que permita que a ação dos professores seja, efetivamente, emancipadora e transformadora. Nesta ótica, estamos conscientes de que o nosso trabalho de investigação aponta para um paradigma de formação e de DP docente que assenta na complexidade (Behrens, 2007), uma vez que envolve sujeitos, em constante construção da sua identidade profissional e em constante interação com o meio que os rodeia.

Consideramos ainda fundamental que os professores, em contextos de formação, sejam colocados a desenvolver abordagens plurais durante períodos mais extensos (relativamente aos projetos desenvolvidos no nosso estudo) e partilhem esse trabalho com outros profissionais, nomeadamente, através da observação de aulas, numa lógica de supervisão informal que servisse de alavanca ao DP docente, uma vez que quem observa o outro poderá assumir o papel de *amigo crítico*.

Nesta linha de pensamento, parece-nos fundamental que a formação ajude os professores a descobrir estratégias de análise das suas práticas, incitando-os a refletir antes, durante e após a sua ação. Importa, assim, fazer dos professores investigadores das suas próprias práticas, analisando-as de forma crítica e reflexiva, através de estratégias que lhes permitam conhecer os efeitos da sua ação educativa nos alunos, na escola e no próprio processo de (re)construção da sua identidade e do seu DP.

Neste processo, vimos que importa que os professores se sintam acompanhados para poderem aprender não só individualmente, mas em grupo, através da partilha e do trabalho colaborativo. Como já foi dito anteriormente, é essencial arquitetar percursos de

formação (quer formais, quer informais) que se constituam enquanto espaços de *desocultação* em que o relato de práticas desempenha um papel fundamental na construção da identidade e do CP dos professores, despertando-os para a necessidade de introduzir novas abordagens no currículo. Como pudemos verificar, ao relatar práticas, estes profissionais refletem sobre o passado (o que foi feito), sobre o presente (o que estão a fazer) e sobre o futuro (o que julgam poder e/ou dever fazer). Este processo de reflexão e de partilha será certamente facilitado se existir uma relação de supervisão equilibrada (porque assente na confiança mútua) e se os professores forem acompanhados, simultaneamente, por investigadores e/ou professores-investigadores que incitem os professores e os formadores a investigar as suas próprias práticas. Desta forma, julgamos que os professores compreenderão a importância de investir no DP ao longo da vida, procurando que a sua ação se vá adequando cada vez mais às necessidades dos alunos, da escola, da educação e da sociedade em geral. Nesta medida, sugerimos que futuras investigações que envolvam formação de professores para uma educação promotora da diversidade linguística analisem não só o DP dos professores em formação, mas igualmente o DP dos formadores e investigadores. A este propósito, recordamos o texto de Tardif (2002) em que o autor defende ser agora tempo de os professores universitários da área da didática e/ou educação começarem a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre as suas próprias práticas.

Para além disso, e ao refletirmos sobre a investigação que realizámos, pensamos que a mesma poderia ser alargada a novos contextos, através do desenvolvimento de estudos com amostras significativas, por exemplo, com um grupo de professores de uma determinada região do país. Para tal, seria interessante levar algumas das professoras com quem trabalhámos a dar os seus testemunhos, partilhando as experiências que vivenciaram no âmbito da SDL com professores de outras instituições.

Perante tudo o que foi dito, julgamos que os trabalhos de investigação a realizar futuramente na área da educação em línguas devem continuar a investir na intervenção didática e na formação de professores, impulsionando as abordagens plurais enquanto educação para a cidadania e para os valores, junto dos professores, mas igualmente junto dos responsáveis pela educação, levando-os a tomar decisões concretas no sentido de ter em conta a pluralidade na gestão do currículo. Só desta forma pensamos ser possível uma efetiva integração curricular das mesmas, através do alargamento do trabalho de SDL a

todos os contextos, mesmo aqueles que não estão ainda marcados pela presença de locutores alófonos, insistindo na importância da (re)descoberta da singularidade plural de cada indivíduo.

Quase a finalizar, podemos afirmar que, na globalidade, este trabalho nos fez compreender que realizar trabalhos cujo enfoque passa pelo estudo do pensamento de profissionais implica um envolvimento e uma dedicação enormes por parte do investigador. Só estabelecendo uma relação de proximidade com os sujeitos em análise é que o investigador em ciências sociais terá possibilidade de aceder a determinadas informações, alcançando um conhecimento mais profundo desses mesmos sujeitos. Assim, com a investigação desenvolvida, aprendemos que investigar em educação exige que o investigador tenha a capacidade de penetrar numa teia híbrida de conhecimentos e de relações, estando disposto a mergulhar nas profundezas de um mar com ondas inconstantes, correndo riscos, reagindo a vários desafios e desenvolvendo, cada vez mais, a capacidade de aprender e de descobrir.

Finalmente, importa esclarecer que ter refletido sobre todo o trabalho que realizámos – desde o conhecimento desenvolvido às dificuldades sentidas e à proposta de futuros caminhos de investigação – conduziu-nos, inevitavelmente, a um reconhecimento de que ainda muito existe para fazer. Por isso, e utilizando as palavras de outras duas autoras no encerramento de um dos seus livros, podemos dizer que este trabalho está ainda bastante incompleto e que *“falta tudo o que não fomos capazes de fazer e tudo o que havíamos de fazer”* (Fernandes & Vieira, 2006: 236). Contudo, esperamos que o mesmo venha a contribuir para uma melhor compreensão de que importa acreditar nos professores enquanto profissionais que podem ajudar a construir uma sociedade mais justa e melhor desde que sejam motivados a apostar num DP permanente, onde as práticas refletidas, discutidas, partilhadas e reconstruídas ocupam, como já dissemos, um lugar de destaque. Podendo esta investigação ser apenas uma gota no oceano, pretendemos que o mesmo possa inspirar outros investigadores, professores e formadores a desenvolver trabalhos na área da educação para o plurilinguismo com vista ao desenvolvimento de uma efetiva pedagogia inclusiva, em que a formação e a investigação assumem uma dimensão política, social e interventiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Abrantes, M. (2001). A Prática Pedagógica – um espaço privilegiado nos currículos de formação inicial. *Educare-Educere – Investigar em supervisão: teorias e práticas da formação de professores*, 8, 173-177.
- Abrantes, M. (2005). O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervisivo. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento). <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2011000013> (consultado a 14/09/2011).
- Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80 (2), 206-245.
- Adragão, J. V. (1996). Apresentação da versão portuguesa. In M. Siguán, *A Europa das línguas* (pp. 5-10). Madrid: Alianza Editorial.
- Afonso, A. P. (2001). Comunidades de Aprendizagem: Um Modelo para a gestão da Aprendizagem. In P. Dias & V. Freitas (Orgs.), *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Desafios, Challenges'* (pp. 427-432). Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.
- Afonso, C. (2008). Professores de língua estrangeira: que competências? In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* (pp. 450-460). Porto: Areal Editores.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, 1, 5-22.
- Alarcão, I. (1994/2006). A didáctica curricular na formação de professores. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá & A. Moreira (Coords.), *Isabel Alarcão – percursos e pensamento* (pp. 175-185). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1998). Profissionalização docente. In M. G. Feldens (Org.), *Pesquisa em educação de professores: contribuições para o conhecimento e transformação da prática docente. Anais do II Congresso internacional sobre formação de professores nos países de língua e expressão portuguesas* (pp. 109-118). Porto Alegre: Edição ULBRA.
- Alarcão, I. (2001a). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed.

- Alarcão, I. (2001b). *Construindo e compreendendo a profissão professor. Da história da profissão ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I (2001c). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp.135-144). Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2002). De que se fala quando se fala de Didáctica? In T. Medeiros (Org.), *Livro de Actas do 1.º Encontro de Didácticas nos Açores* (pp.31-48). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Alarcão, I. (2005) (coord). *Relatório científico do projecto Supervisão e desenvolvimento da identidade profissional. Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica da Línguas em Portugal. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* (pp. 10-14). Porto: Areal Editores.
- 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. *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3, 235-302.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Melo, S. (2009). De la Didactique de la langue à la didactique des langues: observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6 (1), 3-36. <http://acedle.org/spip.php?article2437> (consultado a 04/01/2011).
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina (2ª edição).
- Allemann-Ghionda, C., Goumoëns, C., & Perregaux, C. (1999). *Pluralité Linguistique et Culturelle dans la Formation des Enseignants*. Fribourg : Editions Universitaires.
- Altet, M. (2009). Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leur articulation : curriculum et transactions nécessaires. In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Dir.),

L'université peut-elle vraiment former les enseignants? (pp. 215-232). Bruxelles: De Boeck.

- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra. (Relatório de disciplina apresentado nas provas de agregação).
- Ambrósio, T. (2000). Abertura. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Educação Intercultural e Cidadania* (relato de um seminário realizado em 15 de setembro de 2000) (pp. 13-14). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=670&lang=pt (consultado a 20/05/2009).
- Amin, A., & Roberts, J. (2008). Knowing in action: beyond communities of practice. *Computers & Education*, 50, 742–756. www.sciencedirect.com (consultado a 22/04/2010).
- Anderson, J. (2011). Reshaping pedagogies for a plurilingual agenda. *Language Learning Journal*, 39 (2) 135-147. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2011.573683> (consultado a 15/05/2012).
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e Modalidades do Recurso ao Português Língua Materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- 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* (pp. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. (2010a). Para uma educação plurilingue: que possibilidades supervisivas no quadro da formação contínua de professores. In M. A. Moreira & R. Bizarro (Orgs), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 73-90). Mangualde: Pedago.
- Andrade, A. I. (Coord.), Álvares Pereira, L., Araújo e Sá, M. H., Bastos, M., Canha, M. B., Cardoso, I., Espinha, A., Gomes, S., Gonçalves, L., Martins, E., Martins, F., Pinho, A. S., Sá, C., Sá, S., & Santos, L. (2008). *Línguas & Educação: Orientações para um Projecto Colaborativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (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.), 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* (pp. 489-506). Évora: Universidade de Évora.
- 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. <http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=12923> (consultado a 08/09/2010).
- Andrade, A. I., & Canha, M. B. (2006). Estudo das imagens das línguas em contextos de formação de professores: contributo para um projecto de educação para o plurilinguismo. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do Lale, Série Reflexões, 2 (pp. 59-71). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Andrade, A. I., & Espinha, A. (2010). Trabalho colaborativo e educação em línguas: levantando ganhos, desejos e expectativas. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (179-196). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Gonçalves, M. L., Martins, F., & Pinho, A. S. (2012). Développement professionnel: quelles articulations possibles entre formation initiale et formation continue dans un projet de formation à la didactique du plurlinguisme? In M. Causa (Dir). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (pp.279-312). Bruxelles: De Boeck.
- Andrade, A. I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas, Abordagens plurais e multimodais*. Chamusca: Edições Cosmos / Escola Superior de Educação de Santarém, 15, 69-89.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2003). Formar para o desenvolvimento da competência plurilingue: um estudo sobre as representações de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In G. Portugal & L. Álvares Pereira (Orgs.) *Actas do 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1.º Ciclo*, 13-14 de novembro (editado em Cd-Rom).

- Andrade, A. I., & Martins, F. (2004). Ja-Ling e a boniteza de um sonho: educar para a diversidade linguística a partir dos primeiros anos de escolaridade. Comunicação apresentada no *II Encontro Nacional da SPDLL* (Sociedade Portuguesa de Didácticas das Línguas e Literaturas). Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 13-15 de maio de 2004 (documento policopiado).
- Andrade, A. I., & Martins, F. (Coords.) (2007). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Cadernos do LALE, Série Propostas, 3. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF. <http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=12922> (consultado a 07/12/2010).
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2009). Educar para a Diversidade Linguística: Resultados do Projecto Ja-Ling em Portugal. *Saber & Educar* [Em linha], 14. <http://purl.net/esepef/handle/10000/337> (consultado a 17/02/2010).
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2012). Éducation plurilingue: partager et construire des projets en situation de formation continue. In C. Balsiger, D. B. Köhler, J-F. de Pietro & C. Perregaux (Dirs.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 343-360). Paris: L'Harmattan.
- Andrade, A. I., Martins, F., & Leite, F. (2002). Práticas actuais e perspectivas futuras – a biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem das línguas estrangeiras. *Educação & Comunicação*, 7, 76-85.
- Andrade, A. I., Martins, F., & Moreira, G. (2001). O projecto ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education) – das políticas de construção de uma Europa plurilingue às práticas de formação linguística. In A. Barker (Dir.) *A Europa. Realidade e Fantasia* (pp. 61-74). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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* (pp. 41-61). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (Coords.) (2010b). *Descobrir a intercompreensão: alguns itinerários de autoformação*. Cadernos do LALE, Série Propostas, 5. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF. <http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=13949> (consultado a 11/02/2011).

- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.
- 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 (Orgs.), *Educação em Línguas Estrangeiras – Investigação, Formação e Ensino* (pp. 509-522). Braga: Universidade do Minho, Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia.
- Araújo e Sá, M. H. (2000). Prefácio. In M. C. Roldão, *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas* (pp. 3-4). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H. (2002). Percursos em Didáctica – a Sedução das Práticas. *Anais do XI ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino), Igualdade e Diversidade na Educação*, Goiânia – BR (editado em CD-ROM).
- Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B., & Gonçalves, C. (Coords.) (2003). *Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores*. Cadernos do LALE, Série Propostas 1. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF. <http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=12932> (consultado a 29/06/2010).
- Araújo e Sá, M. H., & Melo, S. (2004). *Intercompreensão em situação de chat romanófono: um módulo de formação*. Cadernos do Lale, Série Propostas, 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Ataíde, Y. (2001). Globalização um mito da sociedade contemporânea? *Revista FAEEBA. Educação e contemporaneidade*, 16, 37-49.
- Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S., & Brady, L. (2007). Action learning in teaching learning community formation: informative or transformative? *Teacher Development*, 11 (2), 133-148.
- Audigier, F. (2000). Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship. *Project "Education for Democratic Citizenship"*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf (consultado a 23/02/2010).
- Auger, N., & Sauvage, J. (2007). Langues d'origine et apprentissage des langues vivantes. *Les Langues Modernes*, 4, 25-32.

- Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. In C. V. de Medrano & D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 67-77). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Fundación Santillana.
- Avelino, C. (2006). Ser professor(a) de Francês: que representações? Que perfis profissionais? In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 461-469). Porto: Porto Editora.

B

- Bagnoud, D. (2009). Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage : enjeux et défis. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). *Éducation et francophonie*, Vol. 37, 1, 50-67. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF37-1-051_PERISSET.pdf (consultado em 30/03/2012).
- Bakhtin, M. (1992). *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barbeiro, L. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M. (2000). Classical content analysis: a review. In W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching – with text, image and sound. A practical handbook* (pp. 131-151). London: Sage publications.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Oxford: Jorge Zahar Editor (tradução de Plínio Dentzien, autorizada da edição inglesa publicada em 2000 por Polity Press).
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2005). *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe, Études de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf (consultado a 11/01/2011).

- Behrens, M. A. (2007). O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, 3, 63, 439-456.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Belo, J. M. (2006). Para além das políticas educativas: ensino de línguas e globalização. In R. Bizarro & F. Braga. (Orgs.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 127-137). Porto: Porto Editora.
- Benson, Ph., Chik, 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.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2005/6. Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de inovação e de desenvolvimento curricular. <http://www.min-edu.pt/> (consultado a 05/05/2009).
- Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkwoska, A., & Trujillo, F. (2007). *La Dimension Plurilingue et Pluriculturelle dans la Formation des Enseignants de Langues*. Graz: Council of Europe/ECML (European Center for Modern Languages). <http://www.coe.int/> (consultado a 04/03/2008).
- Bettencourt, A., Campos, J., & Fragateiro, L. (2000). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres (2ª edição.).
- Billiez, J., & Millet, A. (2001). Représentations sociales: trajets théoriques et methodologiques. In D. Moore (Coord), *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, Modèles, données et méthodes* (pp. 31-50). Paris: Didier.
- Boaventura, E. (2001) Educação planetária face da globalização. *Revista FAEEBA. Educação e contemporaneidade*, 16, 27-35.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.

- Bolívar, A., & Domingo, J. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de Secundaria en España. *Revista Perspectiva Educacional*, 44, 11-36.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- Bouissou, C., & Aroq, C. (2005). Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation: étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, 1, 15-31.
- Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J. A. (2006). A Conversation of Many Voices: Critiques and Visions of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 57, 3, 199-204. <http://jte.sagepub.com/content/57/3/199.full.pdf+html> (consultado a 05/04/2010).
- Boyer, H. (1998). L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées: un essai de modélisation. *Travaux de didactique du FLE*, 39, 5-13.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artmed (tradução).
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (pp. 3-15). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

C

- Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M., & Vitorino, T. (2004). *Aprender com a diversidade. Um guia para o desenvolvimento da escola*. Porto: Acime. Lisboa: Ministério da Educação.
- Calvet, L. J. (2000). Langues et développement: agir sur les représentations? *Estudios de Sociolingüística*, 1 (1), 183-190.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R., & Correia, J. A. (1999). Enseignants au Portugal: formation continue et enjeux identitaires. *Éducation et Sociétés*, 4 (2), 131-142.
- Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade*

da Aprendizagem ao longo da Vida (133-148). Lisboa: Ministério da Educação/DGRHE.

- Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen "Evlang". In J. Billiez, *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme* (pp. 299-308). Grenoble: CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- Candelier, M. (2000). *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz : Conseil de l'Europe/Centre européen pour les langues vivantes. <http://www.ecml.at> (consultado a 18/12/2007).
- Candelier, M. (2001). *Diversité linguistique et enseignement des langues: perspectives européennes et réflexions didactiques*. Paris. <http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubF149/F149ch9.html> (consultado a 18/12/2007).
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Candelier, M. (2005). Eveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français. Communication présentée dans le *Colloque de la FIPF Didactique et convergences des langues et des cultures*, Sèvres, 29 juin - 1 juillet 2005. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde1/Candelier.pdf> (consultado a 18/12/2007).
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*. 5, 1, 65-90.
- Candelier, M. (Dir.), Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Maurkowska, A., Noguero, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V., & Zielinska, J. (2003). *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (Coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J. F., Lörinez, I., Meissner, F. J., Schröder-Sura, A., & Noguero, A. (2007). *Cadre de Référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)*. Graz: Conseil de l'Europe. http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf (consultado a 25/05/2011).

- Canha, M. B. (2001). *Investigação em didáctica e prática docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Mestrado).
- Canha, M. B., & Alarcão, I. (2004). Investigação em Didáctica e prática docente em busca de diálogos de coerência: perspectivas de professores envolvidos num projecto de colaboração interpessoal e interinstitucional. Comunicação oral no II Encontro Nacional da SPDLL (Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas) *Didáctica e Utopia: Resistências*. Faro: Universidade do Algarve.
- Carey, M. (2007). O efeito do grupo nos grupos de foco: planear, implementar e interpretar investigação com grupos de foco. In J. Morse, *Aspectos essenciais de metodologia de investigação qualitativa* (pp. 224-239). Coimbra: Formasau.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: McMillan.
- Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (Coords.) (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris: Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue. http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf (consultado a 14/01/2010).
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Chagas, I. (2002). Trabalho em Colaboração: condição necessária para a sustentabilidade das redes de aprendizagem. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento* (pp. 71-81). Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- Chalmers, L., & Keown, P. (2006). Communities of Practice and Professional Development. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (2), 139-156. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02601370500510793> (consultado a 23/11/2011).

- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada. Guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Chioca, S. & Martins, N. (2004) Comunidade de Aprendizagem Investigativa: um novo paradigma para a educação. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 4 (1), 89-92.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Clandinin, D. J. (2006). Editorial. *Teachers and teaching: theory and practice*, 12 (5), 505-507.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories – stories of teachers – school stories – stories of schools'. *Educational Researcher*, 25 (3), 24-30. <http://edr.sagepub.com/content/25/3/24.full.pdf> (consultado a 30/06/2009).
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947-967. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000537#> (consultado a 29/06/2009).
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and Unlearning: The Education of Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28. http://www.monarchcenter.org/pdfs/Cochran-Smith_03.pdf (consultado a 29/06/2009).
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research of teacher education: changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D.J. McIntyre, *Handbook of research on teacher education* (pp. 1050-1093). New York: Routledge (3ª edição).
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(2), 251-307.
- Cohen, L., & Manion, L. (2003). *Research Methods in Education*. London: Routledge (5ª edição).
- Cohen, R. (1991). Apprendre le plus jeune possible. In M. Garabédian (Coord.), *Enseignements/apprentissages précoce des langues* (pp. 48-56). Paris: Hachette.

- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1996). Teacher education: Toward an inquiry orientation. In A. A. M. Reali, & M. Da G. Mizukami (Eds.), *Formação de professores: Tendências atuais* (pp. 13-23). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Comblain, A. & Rondal, J. A. (2001). *Apprendre les langues. Où, quand, comment?* Sprimont: Pierre Mardaga Editions.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). “*Livro Branco*” sobre a Educação e a Formação. *Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. COM (94) 333.
- Commission des Communautés Européennes (2003). *Promouvoir l’Apprentissage des Langues et la Diversité Linguistique: un Plan d’Action 2004-2006*. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York/London: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Education researcher*, 19 (5), 2-14.
- Conseil de l’Europe (2006). *L’Education au plurilinguisme en Europe. 50 ans de coopération internationale*. Strasbourg : Conseil de l’Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf (consultado a 03/03/2009).
- Conseil de l’Union Européenne (2001). *Rapport du conseil Education au Conseil européen sur les objectifs concrets futurs des systèmes d’éducation et de formation*. (annexe, 5680/01 EDU 18 - Non publié au Journal officiel). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_fr.pdf (consultado a 03/03/2009).
- Conselho da Europa (2001a). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa Editores.
- Conselho da Europa (2001b). *Portfolio europeu de línguas: Educação Básica (10-15)*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB (documento policopiado).
- Conselho da Europa (2005). *Charte européenne du plurilinguisme*. Disponível em: <http://www.observatoireplurilinguisme.eu> (consultado a 03/03/2009).
- Correia, J. A. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições ASA.

- Correia, J. A., & Caramelo, J. (1997). A formação contínua de professores – da gestão da profissão à gestão da carreira. Comunicação apresentada no *VII Colóquio da AIPELF/AFIRSE, A Decisão em Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 21-23 de novembro.
- Coste, D. (1998). Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire. In J. Billiez (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène* (pp. 259-269). Grenoble: CDL-Lidilem, Université Stendhal-Grenoble-III.
- Coste, D. (2000). Unité et diversité des didactiques des langues dans l'espace francophone : quelques repères pour l'analyse. In J. Billiez, J. C. Foerster & D-L. Simon, *La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité* (Actes du 6ème colloque international ACEDLE (pp. 15-27). Grenoble: Université de Grenoble.
- Coste, D. (2001a). Diversité des représentations, complémentarité des fonctions : Les langues dans une construction du plurilinguisme. *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas*, 9, 9-21.
- Coste, D. (2001b). Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues? In V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (pp. 191- 202). Rouen: Université de Rouen.
- Coste, D. (2001c). La notion de compétence plurilingue. Actes du séminaire *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. <http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm> (consultado a 17/06/2008).
- Coste, D. (2009). Postface. Médiation et altérité. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 39, 19-41.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista portuguesa de educação*, 1 (15), 221-243.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2002). Être sujet de son écriture: une analyse de mémoires professionnels. *Spirale*, 29, 201-219.

- Cros, F. (1998). Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants: de quelle interdisciplinarité s'agit-il? *Revue des sciences de l'éducation*, 1 (24), 115-136. <http://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/n1/031964ar.pdf> (consultado a 19/03/2012).
- Cummins, J. (2004). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Curci, A. M. (2002). Educazione linguistica come educazione plurilingue. *Convegno Insegnare ed apprendere in più lingue: una scommessa per l'Europa*. Torino, 13 dicembre 2001. http://muttercourage.files.wordpress.com/2008/03/educazione_plurilingue.pdf (consultado a 17/06/2008).

D

- Dabène, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage? In M. Garabédian (Coord.), *Enseignements/apprentissages précoces des langues* (pp. 57-64). Paris: Hachette.
- Dabène, L. (1997). Les images des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Org.). *Les langues et leurs images* (pp. 17-23). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Dabène, L. (2000). Pour une didactique plurielle: quelques éléments de réflexion. In J. Billiez, C. Foerster & D-L. Simon (1999). *La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité* (Actes du 6ème colloque International ACEDLE) (pp. 9-13). Grenoble: Université de Grenoble.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of teacher education*, 3, 300-314. <http://jte.sagepub.com/content/57/3/300.full.pdf+html> (consultado a 19/05/2009).
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora (tradução).
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 677-692. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088303550300065X#> (consultado a 19/05/2009).

- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Della Chiesa, B. (2012). Learning languages in a globalising world. In B. Della Chiesa, J. Scott & C. Hinton (Eds.). *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding* (pp. 37-51). Educational Research and Innovation: OECD Publishing.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs), *Planejamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed e Bookman (2ª edição.).
- De Pietro, J-F. (2008). Multiculturalité : maîtrise de la langue locale et ouverture à la diversité. *Enjeux pédagogiques*, 8, 16-19. http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1204637200depietro_enjeuxpedagogiques_maitrisedelalangue.pdf (consultado a 20/10/2010).
- Deum, M. (2004). Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire. *Actes du 9eme colloque d'AIRDF*, Québec. http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Deutzer/Melan-Deum.pdf (consultado a 04/04/2012).
- Dias, C., Evaristo, A., Gomes, S., Marques, C., Sá, S., & Sérgio, P. (2010). “Mar de línguas e culturas” – uma abordagem didáctica de sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 65-79). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dias, P. (2002). Estratégias para o Desenvolvimento dos processos de aprendizagem Colaborativa nas Comunidades de Conhecimento. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento* (pp. 85-93). Lisboa: Ministério da Educação.

- Diogo, F., & Vilar, A. M. (2000). *Gestão flexível do currículo*. Porto: Edições Asa.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Doll, W. E. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Donzele, P. (s.d.). *Uma noção acerca da escola reflexiva*. http://www.direitonet.com.br/textos/x/55/77/557/DN_uma_nocao_acerca_da_escola_reflexiva.doc (consultado a 04/09/2008).
- Dortier, J-F (1998). L'individu dispersé et ses identités multiples. In J.-C. Ruano-Borbalan. *L'identité: l'individu, le groupe et la société* (pp.51-56). Auxerre: Editions Sciences Humaines.
- Dubar, Cl. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin (3^a edição).
- Dupuis, V. (2003). Diversité linguistique et interculturelle pour l'Europe. In V. Dupuis, F. Heyworth, K. Leban, M. Szesztay & T. Tinsley, *Face à l'avenir: les enseignants en langues à travers l'Europe* (pp. 19-40). Strasbourg : Conseil de l'Europe /Centre Européen pour les langues vivantes. <http://archive.ecml.at/documents/pub212F2003Heyworth.pdf> (consultado a 07/02/2011).

E

- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *Les Grands Principes Pédagogiques sur Lesquels se Fonde l'Enseignement des Langues aux Très Jeunes Apprenants. Les Langues pour les Enfants en Europe. Résultats de la Recherche, Bonne Pratique et Principes Essentiels*. Bruxelles: Commission Européenne. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_fr.pdf (consultado a 16/07/2008).
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of curriculum studies*, 23 (1), 1-19.
- Elbaz, F. (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação. Identidade e Desenvolvimento Profissional dos Professores*, XI (2), 21-33.

- Elcheroth, S. (2012). Le plurilinguisme comme ressource et objectif pour les apprentissages. Une formation continue pour enseignants du préscolaire et du primaire au Luxembourg. In C. Balsiger, D. B. Köhler, J-F. de Pietro & C. Perregaux (Dir.) *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 327- 341). Paris: L’Harmattan.
- Esteban, M. T. (2003). Sujeitos singulares e tramas complexas-desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In R. L. Garcia (Org), *Método, Métodos, Contramétodo*. São Paulo: Cortez.
- Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Estrela, M.T. (2007). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In A. Estrela (Org.), *Investigação em Educação: teoria e práticas (1960-2005)* (pp. 13-42). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Estrela, M.T., & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (73-80). Porto: Porto Editora.

F

- Faia, M. A. (2001). *O eu construído. Identidade pessoal e consciência de si*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (Dissertação de Mestrado).
- Fernandes, I., & Vieira, F. (2006). A supervisão como jogo de subversão de regras. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. S. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 233-237). Mangualde: Edições Pedago.
- Fernández Cruz, M. (1999). *Proyecto docente e investigador*. Granada: Universidade de Granada.
- Ferrão-Tavares, C. (2000). Dimensão europeia no ensino das línguas. *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas*, 25, 5-10.
- Ferrão-Tavares, C. (2001). A formação de professores plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas: apresentação de um caso. *Inovação*, 14, 191-212.

- Ferrão-Tavares, C. (2002). Aprender é viajar. *Educação & comunicação*, 7, 220-229.
- Figueiredo, A. (2001). Redes de educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento* (pp.39-55). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 22 de junho.
- Fischer, G. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência e Portfolio Europeu de Línguas. *Revista Aprender*, 25, 54-58.
- Flores, M. A., & Veiga-Simão A. M. (2009). Nota de apresentação. In M. A. Flores & A. M. Veiga-Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 7-15). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A., Veiga-Simão, A. M., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga-Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 119-151). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview. From structured questions to negotiated text. In N. Denzin & Y. Lincoln. *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). Thousand Oaks/CA: Sage publications.
- Formosinho, J. (1987). Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. *O Insucesso Escolar em Questão* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2001). Formação docente, acção organizacional e mudança educativa – do julgamento da formação ao julgamento da escola. In J. Silva & J. Pacheco (Orgs.), *Actas do Seminário sobre (re)pensar a formação contínua na construção da profissão docente* (pp. 86-90). Guimarães: Centro de formação Francisco de Holanda.
- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto editora.
- Freeman, D. (1996). The “unstudied problem”: Research on teacher learning. In D. Freeman & J. Richards (Eds). *Teacher learning in language teaching* (pp. 351-378). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1997). *A educação na cidade*. São Paulo: Olho d’Água.

- Freire, P. (1997a). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Fuentes, C. (2004). Discurso de abertura. *III Congreso Internacional de la Lengua Española*. Rosario: Argentina, 17 de novembro de 2004. http://congresosdelalengua.es/rosario/inauguracion/fuentes_c.htm (consultado a 24/02/2010).
- Fullan, M. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4), 921-958.

G

- Gadotti, M. (2003). Boniteza de um sonho – ensinar e aprender com sentido. *Revista Lusófona de Educação*, 2, 13-42.
- Galego, C. (2006). *Educando o cidadão global: análise exploratória dos discursos dos professores do 1.º e 2.º ciclo sobre os efeitos da globalização nas reformas educativas e nas suas práticas docentes*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. (Dissertação de Mestrado).
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista lusófona de educação*, 5, 173-184. www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a10.pdf (consultado a 09/06/2010).
- Galisson, R., & Puren, Ch. (1999). *La formation en questions*. Paris: CLE International.
- Gaonac’h, D. (1997). Faut-il apprendre une langue étrangère le plus tôt possible? Un point de vue psycholinguistique. In G. Haas (Coord.), *Actes du Colloque IUFM, Les langues à l’école: un apprentissage?* (pp. 19- 26). Dijon, 13-14 mars 1996.
- Garabédian, M. (Coord.) (1991). *Enseignements/apprentissages précoce des langues*. Paris: Hachette.
- Garabédian, M. (1997). Apprendre les langues étrangères le plus tôt possible à l’école primaire : pourquoi? Pour quoi faire? In G. Haas (Coord.), *Actes du Colloque IUFM. Les langues à l’école: un apprentissage?* (pp. 27-37). Dijon, 13-14 mars 1996.
- Geraldí, J. W. (1991). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Geraldí, J. W. (1999). *Linguagem e Ensino*. Campinas: Mercado de Letras.

- Geraldi, J.W. (2004). Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. *Educação e Sociedade*, 87, 601-610. <http://www.cedes.unicamp.br> (consultado a 22/01/2011).
- Ghedin, E., & Franco, M. A. (2006). Introdução. In S. Pimenta, E. Ghedin & M. A. Franco (Orgs.), *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos* (7-24). São Paulo: Loyola.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y. M., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignement sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, 1, 3-32.
- Gomes, A. (2005). Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS – Revista científica*, 2, 275-290, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570203.pdf> (consultado a 19/01/2011).
- Gomes, S. (2006). *Diversidade linguística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: concepções dos professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- Gomes, S. (2012). L'éveil aux langues à l'école primaire: qu'en pensent les institutrices en contexte de formation informelle? In C. Balsiger, D. B. Köhler, J-F. de Pietro & C. Perregaux (Dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 377-396). Paris: L'Harmattan.
- Gomes, S., & Pinto, S. (2010). Educação para a diversidade e formação colaborativa de professores: que possibilidades de (re)construção profissional? In A. Dalben, J. Pereira, L. Leal & L. Santos (Orgs), *Anais do XV Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 20-23 de abril.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Gonçalves, M. L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- Gonçalves, M. L., & Andrade, A. I. (2006). Plurilingualism and curricular integration: notes within a teacher education programme. *2nd WCSC: World Curriculum Studies Conference, Meeting International and global challenges in Curriculum*

Studies. Tampere, Finlândia, 21-24 May 2006. <http://www.iaacs.org/iaacs-papers.php> (consultado a 25/07/2010).

- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Goumoëns, C., Noguerol, A., Perregaux, Ch., & Zubriggen, E. (2003). La démarche et les supports didactiques. In M. Candelier (Dir.), *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang: Bilan d'une Innovation Européenne* (pp. 39-58). Bruxelles: De Boeck.
- Grawitz, M. (1976). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalluz.
- Griffiths, M., & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 1 (18), 69-84.
- Groux, D. (1996). *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique*. Lyon: Chronique Sociale.
- Grundy, S. (1993). *Curriculum: product or praxis?* London: The Falmer Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). California: Sage Production Editor.
- Guerra, M. (2001). La escuela que aprende: retos, dificultades y esperanzas. In J. Silva & J. Pacheco (Orgs.), *Actas do Seminário sobre (re)pensar a formação contínua na construção da profissão docente* (pp. 23-33). Guimarães: Centro de formação Francisco de Holanda, 20 de fevereiro.
- Guerra, M. (2002). Hacia el futuro: riesgos y esperanzas. In L. Anaut, C. Bertrand, A. Claramonte, M. Fons, A. Gassó, M. C. Martínez, T. Montaña, J. M. Montero, P. Sáez, M. A. Guerra, D. Selby, M. Arakistain, M. A. Valldaura & R. Ramos, *Valores escolares y educación para la ciudadanía* (pp. 29-44). Barcelona: Editorial Graó.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

H

- Hagège, C. (1996). *L'Enfant aux Deux Langues*. Paris : Editions Odile Jacob.

- Hagège, C. (2000). *Não à morte das línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: MacGraw Hill.
- Hargreaves, A., & Marchesi, A. (2002). Educação para a mudança. In M. Marfan (Org.) *Simpósios do congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores* (pp. 7-23). Brasília: Ministério da Educação, 15-19 de outubro de 2001.
- Hawkins, E. (1985). Awareness of language. Réflexion sur les langues. *Les langues modernes*, 6, 9-23.
- Hernández, A. (2007). *10 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Heyworth, F. (2003). Introduction. Un nouveau paradigme de l'enseignement des langues. In V. Dupuis, F. Heyworth, K. Leban, M. Szesztay & T. Tinsley, *Face à l'avenir : les enseignants en langues à travers l'Europe* (pp. 7-16). Strasbourg : Conseil de l'Europe /Centre Européen pour les langues vivantes. <http://archive.ecml.at/documents/pub212F2003Heyworth.pdf> (consultado a 20/03/2008).
- Huberman, A., & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds), *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices* (pp. 193-224). New York / London: Teachers College, Columbia University.

I

- Illera, J. L. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 3, 117-124.
- Imbernón, F. (2001). *Formação docente profissional. Formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez Editora (2ª edição).
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: novas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

- Ingelmann, C. (1997). L'éveil au langage. In G. Haas (Coord.), *Actes du Colloque IUFM, Les langues à l'école: un apprentissage?* (pp. 119-122). Dijon, 13-14 mars 1996.

J

- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: PUF.

K

- Karmiloff-Smith, A., & Karmiloff-Smith, K. (2010). Comment s'acquiert le langage. In J.-F. Dortier (Ed.), *Le langage: introduction aux sciences du langage* (pp. 153-163). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 485-492.
<http://content.elsevierjournals.intuitiv.net/content/files/kaur-editorial-vsi-07184741.pdf>

(consultado a 13/06/2012).

- Kazemi, E., & Hubbard, A. (2008). New Directions for the Design and Study of Professional Development: Attending to the Coevolution of teachers' participation across contexts. *Journal of teacher education*, 5, 428-441.
<http://jte.sagepub.com/content/59/5/428.full.pdf+html> (consultado a 22/05/2011).
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga-Simão (Orgs), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp.61-98). Mangualde: Edições Pedago.
- Kervran, M. (2005a). *Formation à la didactique du plurilinguisme et pratiques d'enseignants d'école primaire dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Maine: Université du Maine (Mémoire de Master Recherche).
- Kervran, M. (2005b). La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues. *Les langues modernes*, 4, 57-66.
- Kervran, M., & Deyrich, M. C. (2007). Introduction. Les langues au primaire: Quelles articulations? *Les Langues Modernes*, 4, 13-15.

- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores, & A. M. Veiga-Simão (Orgs), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 36-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Krueger, R., & Casey, M. (2000). *Focus Groups – Um Guia Prático para Pesquisa Aplicada*. Newbury Park, CA: Sage (3ª edição).
- Krumm, H-J. (2004). Politique linguistique et plurilinguisme. In B. Hufeisen & G. Neuner (Eds), *Le concept de Plurilinguisme: Apprentissage d'une Langue Tertiaire – L'Allemand après L'Anglais* (pp. 37-52). Graz: Conseil de l'Europe, Centre Européen pour les Langues Vivantes.

L

- Leif, J. (1981). *Le Langage. Nature et Acquisition*. Paris: Les Editions ESF.
- Leiria, I. (2001). Mais de 40 países celebram o Ano Europeu das Línguas. *Público*, 5 de março de 2001. <http://fcs.unl.pt/ael2001/publico-5-3-2001.htm> (consultado a 03/09/2008).
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, 3 (57), 371-389. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewfile/423/3200>
- Leite, C., & Fernandes, P. (2003). Da organização às práticas de formação contínua de professores. Compromissos entre o instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local. *Elo* (Número especial – Formação de Professores), 55-66.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33 (3) 198-204.
(consultado a 12/11/2008).
- Le Pichon Vorstman, E., De Swart, H., Ceginskas, V., & Van Den Bergh, H. (2009). Language learning experience in school context and metacognitive awareness of multilingual children. *International Journal of Multilingualism*, 6 (3), 258-280.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lima, M. (2004). Comunidades de Aprendizagem em Meios Organizacionais. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2 (3), 1-11. [http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewFile&path\[\]=163&path\[\]=153](http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewFile&path[]=163&path[]=153) (consultado a 12/12/2008).
- Lin, F., Lin, S., & Huang, T. (2008). Knowledge sharing and creation in a teachers professional virtual community. *Computers & Education*, 50, 742-756. <http://www.sciencedirect.com> (consultado a 03/11/2010).
- Lipiansky, E. (1998). L'identité personnelle. In J-C. Ruano-Borbalan (Coord). *L'identité: individu, le groupe, la société* (pp. 21- 30). Auxerre: Sciences humaines Éditions.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais em docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2002). Construção de identidades docentes e *selves* profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de educação*, XI (2), 35-52.
- Lopes, A. (2003a). As identidades dos(as) professores(as) portugueses(as) e o lugar da relação nos saberes profissionais. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs), *Actas do XII Colóquio da secção portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. (pp. 37-45). Lisboa, 21-23 de novembro de 2002.
- Lopes, A. (2003b). Profissionalismo/identidade docente: de novo, o tempo dos(as) professores(as). *Educação XXI - uma aposta na qualidade: Actas das jornadas pedagógicas* (pp. 15-18). Vila Nova de Gaia: CFAEGN.
- Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. *Investigar em educação. Revista da sociedade portuguesa de Ciências da Educação*, 3, 57-127.
- Lopes, A. (2006). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção das identidades profissionais dos professores portugueses. *Simpósio Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: A Educação e a Enfermagem em Reestruturação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 18-19 de maio.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. Veiga-Simão (Orgs.), *Aprendizagem e*

desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedago.

- Lüdke, M. (2005). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

M

- Macaire, D. (2001). *Rapport sur la formation des enseignants en contexte européen dans le programme Socrates EVLANG, UE, projet Socrates Lingua*. Marseille: Institut Catholique de Formation Professionnelle et Pédagogique, Paris: Université René Descartes Paris V. <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evlang/evlang3.pdf> (consultado a 05/12/2007).
- Machado, C. (2003). O desenvolvimento do professor – algumas reflexões. In A. Neto, J. Nico, J. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Orgs), *Didáticas e Metodologias de Educação. Percursos e desafios* (pp. 669-673). Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Maffi, L. (2005). Biocultural diversity and sustainability. In J. Pretty, A. Ball, T. Benton, J. Guivant, D. R Lee, D. Orr & M. Pfeffer (Eds), *Handbook of Environment and Society* (pp. 267-277). London: Sage Publications. <http://www.terralingua.org/publications/Maffi/18-Pretty-Ch18.pdf> (consultado a 18/01/2012).
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marinho, M. (2004). *Sensibilização à diversidade linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico?* Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- Marmoz, L. (1993). O professor e seus espelhos. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4 (pp. 119-131). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, dezembro de 1993.
- Martins, E. C. (2001). Programa de educação intercultural na escola. *Revista Aprender*, 26, 96-107.
- Martins, F. (2000). Contos infantis e sensibilização às línguas estrangeiras no 1.º ciclo. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coords), *Actas do 2.º Encontro Nacional de*

Investigadores em Leitura, Literatura Infantil & Ilustração (pp. 95-104). Braga: IEC/Universidade do Minho.

- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- 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 Ensino Básico. 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* (pp. 103-108). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Martins, F., Andrade, A. I., Dias, C., Gomes, S., Moreira, G., Nolasco, I., Ramos, A. P. & Sá, S. (2010). Educação plurilingue e intercultural: que conhecimentos em projectos colaborativos de formação? In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 93-110). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, G. (2006). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Matsuura, K. (2002). *A UNESCO e os desafios do novo século*. Brasília: Unesco (tradução de Jeanne Sawaya, Oswaldo Biato e Sérgio Bath). http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/unesco_desafios.pdf (consultado a 10/02/2011).
- Matthey, M., & Moore, D. (1997). Alternance des langues en classe: pratiques et représentations dans deux situations d’immersion. In M. Matthey (Ed), *Contacts de langues et représentations* (pp. 63-82). Neuchâtel: Institut de Linguistique.
- Matthey, M., & Simon, D-L. (2009) Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 39, 5-18. <http://lidil.revues.org/index2733.html> (consultado a 20/11/2010).
- McPake, J., & Tinsley, T. (Coords.) (2007). *Valoriser toutes les langues en Europe*. Graz: Conseil de l’Europe/CELV. <http://archive.ecml.at/mtp2/publications/Valeur-report-F.pdf> (consultado a 21/10/2010).

- Meetoo, D., & Temple, B. (2003). Issues in multi-method research: Constructing self-care. *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (3), s.p.. <http://usir.salford.ac.uk/110/1/meetootemple.pdf> (consultado a 01/06/2011).
- Meikrink, J., Meijer, P., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and teaching: theory and practice*, 2, 145-164.
- Melo, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- Mendes, L. (2005). *A Dimensão Política da Educação em Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado). <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2007000166> (consultado a 18/11/2009).
- Michel, A. (1999). O caso da França. In J. Barroso, *A escola entre o local e o global: perspectivas do século XXI* (pp. 85-104). Lisboa: FPCE.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ministério da Educação (1986). *Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE]*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1989). *Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1996). *Despacho n.º 60/SEEI/96 de 24 de outubro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Organização curricular e programas: 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica (2.ª ed.).
- Ministério da Educação (2001a). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações* (Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001b). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Montero, L. (2001). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Coord), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 7-22). Paris: Didier.
- Moore, D., & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants? In V. Castellotti (Dir), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (pp.151-190). Rouen: Université de Rouen.
- Moreira, M. A. (2006). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. S. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 109-128). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. A., & Barros, P. (2010). Olhares sobre o projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” – pontos de vista da investigação-acção e da supervisão. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 247-263). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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. S. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45-76). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. S. Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E., Motta, R., & Ciurana, E. R. (2004). *Educar para a Era Planetária*. Lisboa: Instituto Piaget.

N

- Neto-Mendes, A. (1996). *O profissionalismo docente em debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nogueira, C., & Silva, I. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.

- Noguero, A., & Vilá, N. (2000). *El plurilingüismo, una vía para el aprendizaje de la nueva ciudadanía* (aprender lengua y otras cosas). Barcelona: Projeto Jaling. <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/espagne/castellano.pdf> (consultado a 20/03/2009).
- Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs: Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF.
- Nóvoa, A. (1992) (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Lisboa: ME/DGRHE, 27-28 de setembro de 2007.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

O

- Oliveira, A. M. (2002). Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilingues. In *Educação & Comunicação*, 7, 86-101.
- Oliveira, I. (2008). *Boaventura & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, M. L. (2003). *Escola – Encontro de pessoas. Que valores?* Lisboa: Universitária Editora.
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948.
- Organização das Nações Unidas (ONU) (2010). *Relatório sobre os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio 2010*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (IED).
- Oullet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *Ville-Ecole-Intégration (VEI) Enjeux*, 129, 146-167. http://documentation.reseau-enfance.com/IMG/pdf/0140_interculturel_et_education_citoyennete.pdf (consultado a 14/07/2009).

P

- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis, Coleção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). Observação colaborativa, discurso supervisiivo e reflexão escrita: três estudos de caso de supervisão em estágio. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. S. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 77-108). Mangualde: Edições Pedago.
- Paquay, L., & Wagner, M. C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en video-formation. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & Ph. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 153-179). Bruxelles: De Boeck (3^a edição.).
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Perea, E., & Piccardo, E. (2009). Plurilinguisme, cultures et identités: la construction du savoir-être chez l'enseignant. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 39, 19-41.
- Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, 101-110.
- Perregaux, C. (2006). Reconnaissance et ouverture plurilingues au coeur de la formation: vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 173-182. <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-4/2006-2-Perregaux.pdf> (consultado a 23/02/2009).
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants: entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1999). Formar professores em contextos sociais de mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-12.

- Perrenoud, Ph. (2001). Le travail sur l’habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & Ph. Perrenoud (Dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles: De Boeck (3^a edição).
- Perrenoud, Ph., & Thurler, M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Phipps, A., & Gonzalez, M. (2004) *Modern languages: Learning and teaching in an intercultural field*. London: Sage Publications.
- Pimenta, S. (2006). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiência na formação e na atuação docente. In S. Pimenta, E. Ghedin & M. A. Franco (Orgs), *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos* (pp. 25-64). São Paulo: Loyola.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- Pinho, A. S. (2010). Epílogo – Apontamentos sobre um sonho-acção. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 319-327). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2007). Formar futuros professores para viver, amar e conhecer as línguas: as potencialidades da intercompreensão. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Orgs), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 239-250). Lisboa: Universidade Católica Editora.
<http://www.dialintercom.eu/Post/Painel4/21.pdf> (consultado a 07/04/2010).
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2009). Plurilingual awareness and intercomprehension in the Professional knowledge and identity development of language student teachers. *International Journal of multiculturalism*, 6 (3), 313-329.
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2010). Sobre narrativas projectadas: vozes de professores num contexto de formação colaborativa. In P. Vicenti, B. Júnior, D. Catani, D. Moraes, E. Furlanetto, J. Barbosa, J. Aquino, M. Pinazza, R. Barbosa, R. Gallego, R. Lugli, T. Rego & V. da Silva (Orgs), *Espaço (auto)biográfico: artes de viver*,

- conhecer e formar, Actas do IV CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica* (pp. 1-27). São Paulo: Universidade de São Paulo, 26-29 de julho.
- 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 formação, pesquisa e mediação*. Vila Nova de Gaia: Instituto Superior Politécnico, 29-31 janeiro. http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_PINHO.AL_MEIDA,MARTINS&PINTO.pdf (consultado a 07/04/2010).
 - Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
 - Pinto, S., & Araújo e Sá, M. H. (2004). Imagens das línguas no desenvolvimento da competência plurilingue: um estudo com alunos do curso de Línguas e Relações Empresariais da Universidade de Aveiro. Comunicação apresentada no *II Encontro Nacional da SPDLL*. Faro: Universidade do Algarve, 13-15 de maio. (documento policopiado).
 - Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2001). Comunidades virtuais no ensino, na aprendizagem e na formação. In D. Moreira, C. Lopes, I. Oliveira, J. M. Matos & L. Vicente (Orgs.). *Matemática e comunidades: A diversidade social no ensino-aprendizagem da Matemática, Actas do X Encontro de Investigação em Educação Matemática da SPCE* (pp. 65-70). Lisboa: SEM-SPCE.
 - Ponte, J. P. & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de educação*, 2, vol. XI, 145-163.
 - Porcher, L. (1997). Sociologie des apprentissages ‘précoces’. In G. Haas (Coord), *Actes du Colloque IUFM, Les langues à l’école: un apprentissage?* (pp. 7-18). Dijon, 13-14 mars 1996.
 - Porcher, L., & Groux, D. (1998). *L’apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
 - Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tradução).

- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2004). *Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado*. Queluz: Mensagem. http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_po_complete.pdf (consultado a 10/05/2008).
- Puig, L. M. (2004). Ouverture de la conférence. In Conselho da Europa, *Langues, Diversité, Citoyenneté: Politiques pour la Promotion du Plurilinguisme en Europe. Rapport de la Conférence* (pp. 9-11). Strasbourg: Conseil de l'Europe, 13-15 novembro. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ConfReport_FR.pdf (consultado a 13/04/2008).
- Puren, C. (1999). *La Didactique des Langues Étrangères à la Croisée des Méthodes: Essais sur l'Éclectisme*. Paris: Crédif.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.

Q

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

- Reimão, C. (2000). Exemplos de boas práticas. In Conselho Nacional de Educação (Org), *Seminário Educação Intercultural e Cidadania* (pp. 133-144). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 15 de setembro.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan (2ª edição).
- Rios, T. (2003). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez (4ª edição).
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishing (2ª edição).
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.

- Rojo, M. R. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-tau.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 9, 79-87.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Roldão, M. C. (1999b). Educação escolar e currículo. In Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) (Org.), *Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. IV Fórum de ensino particular e cooperativo (pp. 7-22). Lisboa: AEEP.
- Roldão, M. C. (2000a). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2000b). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In I. Alarcão (Org), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 115-134). Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Os professores e o desenvolvimento da sua identidade profissional. O que nos diz a investigação. In I. Alarcão (Coord), *Relatório científico do projecto Supervisão e desenvolvimento da identidade profissional. Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2005a). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs), *Ser professor no 1.º Ciclo – construindo a profissão* (pp. 13-26). Braga: CESC/Almedina.
- Roldão, M. C. (2005b). Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. *Revista Nuances*, ano XI, 13, 108-126.
- Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência

Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida (pp. 40-50). Lisboa: Ministério da Educação/DGRHE, 27-28 de setembro de 2007.

- Roldão, M. C., Neto-Mendes, A., Costa, J. A., & Alonso, L. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996/2005). *Investigar em Educação*, 5, 17-148.
- Rothes, L. (2000). Imigrantes e minorias étnicas. In Conselho Nacional de Educação (Org), *Educação Intercultural e Cidadania* (relato de um seminário realizado em 15 de setembro de 2000) (pp. 61-70). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=670&lang=pt (consultado a 20/05/2009).
- Ruano-Borbalan, J-C. (1998) (coord.). *L'identité: individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences humaines Éditions.
- Ruiz, J. (2005). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Editorial Universitas (3ª edição.).
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J-P.Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.

S

- Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- Sá, S. (2012). *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável. Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?* Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- Sá, S., & Andrade, A. I. (2007a). Diversidade linguística e cultural: um pilar na educação para a cidadania? In A. Pedro, A. Martins & C. Fernandes (Coords), *Actas do Congresso Educação e Democracia – representações sociais, práticas educativas e cidadania* (pp. 398-404). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2-3 de maio.
- Sá, S., & Andrade, A. I. (2007b). A diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: potencialidades e recursos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Silva, L. Almeida (Eds), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-*

- Português de Psicopedagogia* (pp. 2100-2111). Coruña: Universidade da Coruña (número Extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación).
- Sá, S., & Andrade, A. I. (2008). Diversidade linguística e desenvolvimento sustentável: educar para viver com mais sabedoria uns com os Outros no Planeta e com o Planeta. *Saber & Educar*, 13, 249-260.
 - Sá-chaves, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
 - Sá-chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
 - Sá-chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
 - Sá-chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
 - Sá-chaves, I. (2003). *Formação de Professores: Interpretação e Apropriação de Mudança nos Quadros Conceptuais de Referência*. Santarém: Escola Superior de Santarém.
 - Sá-chaves, I., & Alarcão, I. (2000). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando a representação fotográfica. In I. Sá-Chaves (Org), *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos na área da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 53-67). Aveiro: Universidade de Aveiro.
 - Sachdev, I. (2011). Languages of the wider world: valuing diversity. *Language Learning Journal*, 39 (2), 131-134. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2011.573681> (consultado a 23/01/2012).
 - Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga-Simão (Orgs), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
 - Sácristan, J. G. (2000). *O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed.
 - Sanches, M. F., & Cochito, I. (2002). Ser professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. *Revista de educação*, vol. XI, 2, 89-109.

- Sanches, M. F., & Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em educação. Revista da sociedade portuguesa de Ciências da Educação*, 3, 131-233.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santana, M. (2004). Ambiguidade, incerteza e outras patologias da identidade docente. In A. Adão & E. Martins (Orgs), *Os professores: identidades (re)construídas* (pp. 355-366). Lisboa: Edições universitárias lusófonas.
- Santomé, J. T. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, J. (2008). Valores e deontologia docente. Um estudo empírico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (2). <http://www.rieoei.org/deloslectores/2349Santosv2.pdf> (consultado a 20/02/2009).
- Santos, B. S. (1995). Globalização, estados-nações e campo jurídico. Da diáspora jurídica ao ecumenismo jurídico. In *Towards a new common sense* (pp.250-377). New York: MacGraw Hill.
- Santos, B. S. (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2001). *Um Discurso sobre as Ciências*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Saraiva, J. S. (2001). O trabalho colaborativo (com confiança e reflexivo) – um motor do desenvolvimento profissional. In *Actas ProfMat 2001* (pp. 111-119). Vila Real: Associação de Professores de Matemática, 27-30 de outubro.
- Schleicher, A. (2012) (Ed), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: D. Quixote.
- Seíça, A., & Sanches, M. F. (2002). Domínios deontológicos da identidade profissional dos professores. *Revista de educação*, vol. XI, 2, 53-74.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15, 4-14.

- Shulman, L. (1987/2004). Knowledge and teaching foundations of the new reform. In P. Hutchings (Ed.), *Teaching as Community Property – Essays on Higher Education* (pp. 84-113). San Francisco: Jossey-Bass.
- Siguán, M. (1996). *A Europa das línguas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Silva, A. M. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade*, XXI, 72, 89-109. <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf> (consultado a 05/06/2008).
- Silva, J. (2001). Nota de apresentação. In J. Silva & J. Pacheco (Orgs), *Actas do Seminário sobre (re)pensar a formação contínua na construção da profissão docente* (pp. 7-9). Guimarães: Centro de formação Francisco de Holanda, 20 de fevereiro.
- Silva, J. (2001a). Sessão solene de Abertura. In J. Silva & J. Pacheco (Orgs), *Actas do Seminário sobre (re)pensar a formação contínua na construção da profissão docente* (pp. 15-16). Guimarães: Centro de formação Francisco de Holanda, 20 de fevereiro.
- Silva, L. da (2010). *Desenvolvimento profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo: do isolamento profissional aos diálogos possíveis no projeto Línguas & Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- Silva, M. A. (2001). A formação contínua de professores: os discursos e as práticas. Contributos sociológicos para a análise de um modelo. In J. Silva & J. Pacheco (Orgs), *Actas do Seminário sobre (re)pensar a formação contínua na construção da profissão docente* (pp. 61-76). Guimarães: Centro de formação Francisco de Holanda, 20 de fevereiro.
- Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* London: LEA.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). Why should Linguistic Diversity be maintained and supported in Europe? Some Arguments. In J-C Beacco & M. Byram, *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy

Division. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf>

(consultado a 07/11/2007).

- Snoek, M. (2008). O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores. Ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 68-81). Lisboa: Ministério da Educação/DGRHE, 27-28 de setembro de 2007.
- Solla, L. (2005). Cenários da Educação/formação: novos espaços, culturas e saberes. Comunicação apresentada no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, 7-9 de abril. (documento policopiado).
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2000). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). Thousand Oaks/CA: Sage publications.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2ª edição).
- Starkey, H. (2002). *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue (étude de référence)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/starkeyfr.pdf> (consultado a 12/02/2008).
- Stebbins, R. A. (2008). Exploratory research. In L. M. Given (Ed), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 327-329). Los Angeles: Sage.
- Steiner, G. (2005). *A ideia de Europa*. Lisboa: Gradiva (tradução).
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata (tradução espanhola).
- Stern, Ph. (2007). Explorar a teoria fundamentada. In J. Morse, *Aspectos essenciais de metodologia de investigação qualitativa*. (pp. 212-222). Coimbra: Formasau.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

T

- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes (7ª edição).
- Tarin, R. (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*. Bruxelles: Edition Labor.
- Tavares, J. (2005). Modalidades emergentes de formação e sucesso escolar e profissional. In J. E. Capello (Ed), *Construção e Desconstrução do Conhecimento: Signos de Currículo* (pp. 51-61). S. Luís: Imprensa Universitária.
- Teixeira, B., & Cyrino, M. A (2010). A comunicação escrita na formação inicial de professores de Matemática: potencialidades formativas da elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado. *Acta Scientiae*, 1 (12), 43-66. http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/ilovepdf.com_split_3_7.pdf (consultado a 17/03/2012).
- Tinsley, R., & Lebak, K. (2009). Expanding the Zone of Reflective Capacity: Taking Separate Journeys Together. *Networks*, 2 (11). <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/viewFile/190/404> (consultado a 20/06/2012).
- Tomaz, A. C. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: novos desafios à formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento). <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2008001363> (consultado a 10/09/2012).
- Trim, J. L. M. (1997). *Modern Languages: learning, teaching, assessment: a common European framework of reference – A general guide for learners*. Strasbourg: Council of Europe.

U

- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- UNESCO (1996). *Declaração Universal de Direitos Linguísticos*. Barcelona: Unesco. http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. (consultado a 13/01/2011).

- UNESCO (2009). *Relatório Mundial da UNESCO - Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Paris: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf> (consultado a 18/11/2011).
- UNESCO (2010). *Relatório sobre os objetivos de desenvolvimento do Milénio 2010*. Mem Martins: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (IED). http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2010/MDG_Report_2010_Po.pdf (consultado a 18/11/2011).
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 1 (31),133-155.

V

- Valin, M. (2004). Des tout petits tout ouïe. *Science & Vie «Découvertes: du langage aux langues»*, 227, 62-69.
- Van Damme, D. (2012) Epilogue. Prospects for language policies in an age of globalization. In B. Della Chiesa, J. Scott & C. Hinton (Eds), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding* (pp. 463-469). Educational Research and Innovation: OECD Publishing.
- Veiga-Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74.
- Vieira, F. (2001). Pedagogia para a autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação pedagógica. *Inovação*, 14 (1-2), 169-190.
- Vieira, F. (2005). Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, 5 (1), 116-138. <http://www.curriculo-semfronteiras.org>. (consultado a 18/02/2010).
- Vieira, F. (2006). Prefácio. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. S. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*, (pp. 7-14). Mangualde: Edições Pedagogo.
- 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. S. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 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. S. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 151-187). Mangualde: Edições Pedagogo.
 - Vieira, F. (2009). Novas Concepções e Práticas a Desenvolver em Contextos de Formação em Supervisão. Conferência apresentada no *II Congresso Internacional CIDInE – Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*, 29-31 janeiro, Vila Nova de Gaia (texto policopiado).
 - Vieira, F. (2010). Olhares sobre o projecto “Línguas e educação: construir e partilhar a formação” – pontos de vista da investigação-acção e da supervisão. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 283-294). Aveiro: Universidade de Aveiro.
 - Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação. http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf (consultado a 24/01/2012).
 - Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I. S., Paiva, M., & Fernandes, I. (2006). Regulação crítica da prática supervisiva: propostas de acção. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. S. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 189-231). Mangualde: Edições Pedagogo.
 - Vilelas, J. (2009). *Investigação - O processo de construção de conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
 - Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

W

- Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as visible outcome for pre-service teachers. *Teaching and teacher education*, 20, 243-257. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04000137#> (consultado a 14/04/2009).

- Weiss, F. (1991). Vers un curriculum intégré. In M. Garabédian (Coord), *Enseignements/apprentissages précoce des langues* (pp. 40-47). Paris: Hachette.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2008). A aprendizagem acontece na interacção entre a pessoa e o mundo social. *Aprender*, 8,10-16.
- Westheimer, J. (1998) Conceptualizing community. *Journal of Research in Education*, 1(8), s.p. <http://www.democraticdialogue.com/DDpdfs/ConceptCommJRE.pdf> (consultado a 20/04/2009).
- Whitcomb, J., Borko, H., & Liston, D. (2008). Why teach?: part II. *Journal of teacher education*, 3, 267-272. <http://jte.sagepub.com/content/early/2008/07/03/0022487108322199> (consultado a 03/03/2010).
- Wurm, S. A. (1996). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro de desaparición*. Paris: UNESCO.

Z

- Zabalza, M. A. (1992). Do Currículo ao projecto de escola. In R. Canário (Org), *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 87-107). Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: personal perspective. *Teacher and Education*, 21, 117–24. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04001234#> (consultado a 14/04/2009).
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Revista Educação e Sociedade* [online], 103 (29), 535-554. <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf> (consultado a 04/06/2010).



Universidade de Aveiro Departamento de Educação

2013

**Sílvia Margarida
Neves Carvalho
Gomes**

**Diversidade linguística e desenvolvimento
profissional de professores – um estudo no
1.º Ciclo do Ensino Básico**

ANEXOS

Lista dos anexos

Anexo 1	Carta à escola com a proposta do projeto	5
Anexo 2a	Questionário de identificação (grupo A)	13
Anexo 2b	Questionário de identificação (grupo B)	17
Anexo 3a	Reflexão de caracterização (grupo A)	21
Anexo 3b	Reflexão de caracterização (grupo B)	25
Anexo 4	Guião da entrevista	31
Anexo 5	Tabela de convenções utilizada na transcrições (entrevista e da sessão de <i>focus group</i>)	37
Anexo 6	Transcrições das entrevistas – EC, ECL, EE, EG, EL, EP	41
Anexo 7	Guião da sessão de <i>focus group</i>	167
Anexo 8	Transcrição da sessão de <i>focus group</i>	177
Anexo 9	Grelhas de categorização das unidades de registo da entrevista	211
Anexo 10	Grelhas de categorização das unidades de registo do <i>focus group</i>	265

ANEXO 1

Carta à escola com a proposta do projeto

Diversidade linguística e cultural no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

Projeto de Investigação/ Formação/ Investigação

Temática:

A diversidade linguística e cultural no 1º CEB no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

Sumário

Com este trabalho pretendemos compreender como sensibilizar os professores do 1º CEB, para a importância de educar para a diversidade linguística e cultural pressupondo que a valorização da pluralidade contribua para o exercício da cidadania e para os valores democráticos, desenvolvendo nos aprendentes atitudes positivas face ao Outro e esta educação para a diversidade liga-se a práticas interdisciplinares de educação para a sustentabilidade, onde o respeito pelo Planeta se articula com o sujeito pelos Outros.

O projeto de intervenção/ investigação colaborativa, aqui em causa, desenvolver-se-á de forma colaborativa, com docentes do 1º CEB, durante um ano lectivo, a partir das suas motivações e problemas no sentido de se planificarem, experimentarem e avaliarem atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural, no âmbito de uma educação para um futuro mais sustentável.

Em suma, é nosso intento formar uma pequena comunidade de professores/formadores, assente na partilha de conhecimentos e práticas em torno da sensibilização à diversidade linguística e cultural e da educação para um futuro sustentável, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional de todos os intervenientes nessa comunidade (professores/ investigadores).

Objetivos:

- consciencializar os professores para a importância da construção de comunidades educativas que valorizem a diversidade e a sustentabilidade;
- Desenvolver nos professores/investigadores competências variadas no âmbito da sensibilização à diversidade linguística, tendo em conta abordagem capaz de desenvolver nos aprendentes atitudes de respeito e de abertura ao Outro;

- Construir conhecimento sobre a integração curricular da diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável no 1º CEB:
 - concebendo, implementando, avaliando e reconstruindo módulos pedagógico-didáticos, capazes de educar para o desenvolvimento sustentável.
- Proporcionar aos professores/formadores/investigadores momentos de aprendizagem, reflexão, análise e discussão sobre a sensibilização à diversidade linguística e a educação para o desenvolvimento sustentável, no sentido de desenvolver como profissionais capazes de pensar a educação de modo mais interdisciplinar e articulado.

Conteúdos:

Neste projeto serão abordados os seguintes temas:

- A diversidade linguística e cultural do Mundo atual;
- A conceção e a implementação de políticas linguísticas educativas;
- O lugar da diversidade linguística: competências desenvolvidas, transversalidade e inserção no currículo do 1º CEB;
- A promoção da educação para o desenvolvimento sustentável na promoção de atitudes de valorização dos recursos naturais do Planeta e dos Outros como indivíduos e coletivos;
- Desenvolvimento de projetos e materiais de sensibilização à diversidade linguística no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

Desenvolvimento do projeto:

Numa primeira fase, serão realizadas duas sessões de natureza teórico-prática, proporcionando momentos de reflexão individual e/ou em pequenos grupo, a partir do contacto com materiais e documentos variados.

Numa primeira sessão (de 60 minutos, aproximadamente) discutir-se-á os principais pressupostos e objetivos da abordagem à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade a partir de uma apresentação em *power-point*.

Em seguida, em pequenos grupos, realizar-se-ão atividades do tipo: construção de uma biografia (pessoal, linguística e profissional); contacto com várias línguas em suporte oral e escrito; *brainstorming* sobre a relação entre a diversidade linguística e diversidade biológica, etc. O resultado destas atividades, será, posteriormente, discutido em grande grupo (discussão das vantagens/desvantagens destas abordagens plurais, das competências

que poderão desenvolver nos alunos e das possibilidades de as inserir curricularmente no 1º CEB).

Na segunda sessão (com uma duração prevista de 90 minutos), proceder-se-á à análise e ao comentário de vários documentos oficiais onde esta abordagem está prevista - por exemplo, o Currículo Nacional – Competências Essenciais (2001) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Num segundo momento, analisar-se-ão (em pequenos grupos ou pares) suportes didáticos de sensibilização à diversidade linguística para partilha e discussão, em grande grupo, sobre as suas potencialidades educativas.

Com estas duas sessões, pretende-se, não só compreender com os professores a importância das abordagens plurais na formação de alunos mais responsáveis, mas também, incentivá-los a colaborar com as investigadoras/formadoras, em projetos de intervenção. Assim, pretende-se formar uma pequena comunidade educativa capaz de gerir e de investigar práticas de sensibilização à diversidade linguística em sala de aula (ano lectivo 2008/2009), numa lógica de trabalho colaborativo.

Cronograma:

Atividades a realizar	Datas previstas
1ª Sessão – Reconhecimento da diversidade linguística que nos rodeia e relevância das abordagens plurais numa educação para o desenvolvimento sustentável	1ª semana de julho de 2008
2ª Sessão – Análise de materiais didáticos de sensibilização à diversidade linguística e discussão das suas potencialidades educativas	2ª semana de julho de 2008
Preparação da intervenção com os professores interessados em participar no projeto	julho a Setembro de 2008
Desenvolvimento do projeto de intervenção em sala de aula	outubro de 2008 a junho de 2009

Divulgação:

Os resultados do projeto serão divulgados nas teses de doutoramento das duas investigadoras participantes, na página do LALE (Laboratório Aberto para a

Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) da Universidade de Aveiro e na página do agrupamento e serão integrados e enquadrados no projeto seguidamente apresentado.

Enquadramento do projeto: *Línguas e educação: construir e partilhar a formação*

Educação, formação e investigação são as ideias-chave do projeto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação”¹ que pretende promover a construção de conhecimento entre professores, formadores e investigadores no sentido de melhorar as práticas de educação em línguas. Para tal aposta-se no trabalho colaborativo, esperando poder contar com a participação de investigadores e de professores de línguas de todos os níveis de ensino e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este projeto desenvolver-se-á no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (<http://www.ua.pt/dte/>) entre Outubro de 2007 e Outubro de 2010: contando com a participação do LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras), do LEIP (Laboratório de Investigação em Educação em Português) e do LCD (Laboratório de Courseware em Didáctica) estruturas do CIDTFF (Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores).

- **Contactos:** Ana Isabel Andrade (Coord.) e-mail: aiandrade@ua.pt

Ângela Espinha (Técnica de Investigação) e-mail: amespinha@ua.pt

L@le –Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
(<http://www.ua.pt/dte>)

- **Palavras-Chave:** educação em línguas (diversidade linguística, competência plurilingue, leitura, escrita), desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo; investigação-ação; comunidades de prática; formação contínua.

- **Objeto de Estudo:** construção partilhada de conhecimento em educação em línguas pela intervenção educativa.

¹ Consulta do Projeto integral em http://www.fct.mctes.pt/projetos/pub/2006/Painel_Result/vglobal_projeto.asp?idProjeto=68813&idElemConcurso=90

- Objetivos:

1. Construir conhecimento sobre comunidades de desenvolvimento profissional (CDP) na área da Educação em Línguas;
2. Compreender as dinâmicas de (re)construção do conhecimento em educação em línguas promovidas pelos contextos de trabalho colaborativo;
3. Contribuir para a investigação e as políticas de formação na área da educação em línguas.

- Intervenientes: Investigadores da Universidade de Aveiro e Professores de línguas e do 1º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Aveiro.

- Resultados

- Conceção, experimentação e avaliação de propostas didácticas;
 - Publicação de materiais de formação/investigação na área das línguas;
- Construção de redes envolvendo investigadores e professores.

Investigadoras/formadoras

Sílvia Gomes é Licenciada em Ensino de Português/Francês e Mestre em Gestão Curricular pela Universidade de Aveiro. Colabora, desde 2003, em vários projetos de investigação, nomeadamente nas áreas da educação em línguas, da formação de professores e das ciências da educação.

Presentemente, encontra-se a desenvolver o seu trabalho de Doutoramento no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, com um projeto intitulado *Práticas de sensibilização à diversidade linguística: contributos para o desenvolvimento profissional de professores*.

Susana Sá é Licenciada em Ensino Básico – 1º Ciclo e Mestre em Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico, pela Universidade de Aveiro. Decorrente da dissertação realizada no âmbito do Mestrado foi contemplada com o Prémio GPS – Educação e Formação² com o intuito de distinguir bienalmente o melhor trabalho académico sobre temas que se inseriam na área da Educação e Formação de Jovens. Actualmente, é bolsista de doutoramento, com um projeto intitulado *Diversidade*

² Este prémio foi atribuído pelo Grupo GPS (Gestão de Participações Sociais, S. G. PS. SA), concedido pela primeira vez em 2007.

linguística e educação para um futuro sustentável: potencialidades educativas nos primeiros anos de escolaridade.

Estes dois projetos estão sob a orientação científica da professora Doutora Ana Isabel Andrade do DDTE, da Universidade de Aveiro, sendo financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

ANEXO 2

Anexo 2 A - Questionário de identificação (grupo A)

Identificação pessoal: O meu B.I.

1. Nome _____

2. Local de trabalho (instituição/escola) _____

3. Idade: _____ anos

4. Habilitações literárias: _____

5. Tempo de serviço (contabilizar até ao final do ano lectivo de 2007/2008): _____

6. Encontra-se, de momento, a frequentar alguma Pós-Graduação?

5.1 Qual? _____ 5.2. Onde? _____

7. Habilitação profissional para a docência _____

Data de conclusão: _____

8. Situação profissional actual:

8.1. Exerce alguma função/cargo para além da docência na escola ou no agrupamento em que se encontra? Se sim, qual?

10. Já integrou equipas de investigação? Em que contexto?

11. Aponte as principais razões que a levaram a aceitar participar neste projeto?

ANEXO 2

Anexo 2 B - Questionário de identificação (grupo B)

INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO

A participação no projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* exige que trabalhem em comunidades de desenvolvimento profissional. Para tal é fundamental conhecermo-nos!

Plenária de 18 de Outubro de 2008

Grupo de Trabalho³ _____

6. Nome

7. Local de trabalho (instituição/escola) _____

8. Idade: _____ anos

9. Habilitações literárias: _____

5. Encontra-se, de momento, a frequentar alguma Pós-Graduação?

5.1 Qual? _____ 5.2. Onde? _____

³ GTA1 e GTA2 (Grupos de Trabalho A1 e A2) – Sensibilização e educação plurilingue e intercultural
GTB1 e GTB2 (Grupos de Trabalho B1e B2) – Ensino da Leitura
GTC1 e GTC2 (Grupos de Trabalho C1 e C2) – Competências de Escrita

6. Habilitação profissional para a docência: _____

Data de conclusão: _____

7. Situação profissional actual:

Assinale com uma cruz a(s) opção(ões) correspondentes à sua situação actual.

	Tipo de função actual	Há quanto tempo?
<input type="checkbox"/>	Professor no Ensino Superior: _____ (categoria)	
<input type="checkbox"/>	Professor no Ensino Básico/ Secundário. Em que nível?	
<input type="checkbox"/>	Bolseiro de _____ (tipo de bolsa)	

8. Língua(s) que lecciona _____

9. Tempo de serviço (contabilizar até ao final do ano lectivo de 2007/2008) _____

10. Já integrou equipas de investigação? Em que contexto? _____

ANEXO 3

Anexo 3 A – Reflexão de caracterização (grupo A)



Espelho meu...

Pontos de Partida...

"Todo o indivíduo, mesmo o mais confinado na mais banal das vidas, constitui em si mesmo um cosmo" (Morin, E., 2000, p. 50)

"L'homme se définit par son rapport au langage"

"Construire sa biographie sert à se connaître et à comprendre ses responsabilités éducatives" (adaptado. Paul. Ricoeur)

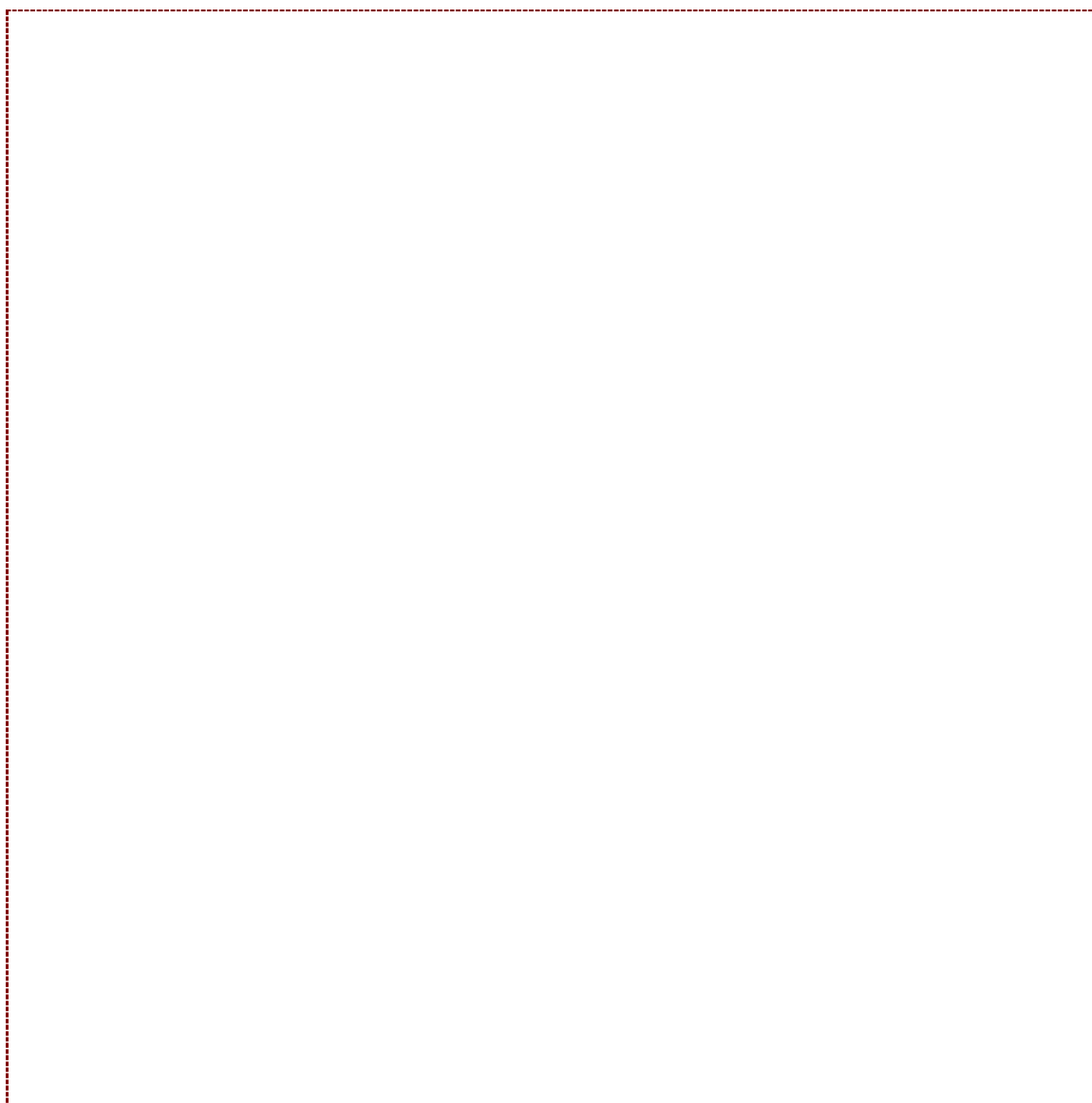


Algumas linhas de reflexão...

- ◆ *Quem sou como educadora? Quais as minhas características? Como tem sido o meu percurso de desenvolvimento profissional?*
- ◆ *Quais as minhas expectativas relativamente a estes encontros, enquanto espaços de discussão e reflexão centrados na planificação das práticas de sensibilização à diversidade linguística?*

♦ *Em que medida poderei, enquanto educadora, contribuir para uma educação em línguas, tendo em conta o “arco-íris”⁴ linguístico e cultural em que se inscreve o mundo actual?*

- Redijo um pequeno texto em que me apresento.



⁴ SANTOS, B. S. (1995). Globalização, estados-nações e campo jurídico. Da diáspora jurídica ao ecumenismo jurídico. *Toward a new common sense*. New York: MacGraw Hill. (Trad. Portuguesa).



ANEXO 3

Anexo 3 B - Reflexão de caracterização (grupo B)

INSTRUMENTO DE CARACTERIZAÇÃO

A participação no projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação* exige que trabalhem em comunidades de desenvolvimento profissional. Para tal é fundamental conhecermo-nos! Inspirando-se nas questões sugeridas, (re)conheça-se e dê-se a conhecer ao seu GT.

Plenária de 18 de Outubro de 2008

Pontos de Partida.....

“Todo o indivíduo, mesmo o mais confinado na mais banal das vidas, constitui em si mesmo um cosmo” (Morin, E., 2000, p. 50)

“L’homme se définit par son rapport au langage”

“Construire sa biographie sert à se connaître et à comprendre ses responsabilités éducatives” (adpt. Paul. Ricoeur)

“Autobiographies (or another variant called diary studies) are seen as providing windows on learners’[teachers’] metalinguistic awareness, capable of telling us much about of their conscious use of language-learning [teaching] strategies (Bailey and Nunan, 1996; Bailey and Ochsner, 1983)” (Belcher and Connor, 2001).



Quem sou como educador(a)? Quais são as minhas características?

Como tem sido o meu percurso de desenvolvimento profissional?

Que expectativas trago para os espaços de formação/investigação? O que posso partilhar com os outros participantes?

Quais as minhas prioridades na área da educação em línguas?

O que posso dar ao grupo?

- Redijo um pequeno texto em que me apresento.



Leio os textos dos outros membros do meu grupo, destaco os aspectos comuns e particulares e construo um esquema que o apresente.



A partir dos esquemas apresentados, participo na construção de um esquema único que caracterize o GT.

ANEXO 4

Guião da Entrevista

Guião da entrevista

O presente guião destina-se a um grupo de professoras generalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico, formandas no âmbito de dois programas de formação em torno da temática da sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade.

Momentos/fases da entrevista	Questões
Parte I: Eu profissional	<ol style="list-style-type: none">1. O que é, para si, ser professora? [Qual o papel específico/particular do professor do 1º CEB? Quais as aprendizagens fundamentais neste nível de ensino?]2. Reflita sobre as suas características enquanto professora e refira:<ol style="list-style-type: none">2.1. as suas principais qualidades;2.2. os seus principais defeitos;3. Recorda-se/é capaz de enumerar algumas das razões que a levaram a querer ser professora do 1º CEB?<ol style="list-style-type: none">3.1. E atualmente, voltaria a escolher esta profissão? Justifique.3.2. Se pudesse voltar atrás, o que mudaria no seu percurso e no seu perfil? Justifique. [O que gostaria ainda de aprender e/ou aperfeiçoar ?]4. Escolha um momento marcante do seu percurso profissional e descreva-o, justificando a sua escolha.
Parte II	<ol style="list-style-type: none">5. Qual a sua língua materna?6. Aprendeu outra língua na sua primeira infância? Se sim, em que contexto?

<p>Eu linguístico-comunicativo</p>	<p>7. Que línguas domina? [Em que competências as domina? Em que contexto a(s) aprendeu?]</p> <p>8. Que línguas gostaria de aprender? Porquê?</p> <p>9. No seu dia-a-dia contacta com diferentes línguas? Como e onde?</p> <p>10. Na sua perspectiva, qual a importância de dominar mais do que uma língua? Justifique.</p>
<p>Parte III</p> <p>Eu e as línguas no currículo</p>	<p>11. Concorda com a introdução de outras línguas estrangeiras no currículo do 1º CEB? Justifique.</p> <p>11.1. Concorda com a generalização do ensino do inglês no 1º CEB? Justifique.</p> <p>12. Como perspectiva/vê a integração da sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade? [quais as mais-valias, as vantagens e/ou desvantagens, competências desenvolvidas...que possibilidades de integrar e gerir esta abordagem no currículo].</p> <p>13. Antes de participar neste projeto, já tinha ouvido falar nesta abordagem? Se sim, em que contexto?</p> <p>14. Já tinha participado em projetos relacionados com as línguas no 1º CEB? Se sim, quais?</p> <p>15. O que a levou a participar neste projeto?</p> <p>16. Que expectativas tinha no início deste projeto, quando ele lhe foi apresentado?</p> <p>16.1. Alteraram-se? Explícite.</p> <p>17. Que papel julga ter assumido neste projeto? [mero observador, de colaboração, dinamizador principal, supervisor, etc...]</p> <p>17.1. Alterou-se ao longo do mesmo? [Se sim, em que sentido? Quais as causas/os factores?]</p> <p>18. Como vê o trabalho colaborativo entre professores e outros parceiros?</p> <p>19. Se um colega lhe perguntasse em que consistiu o projeto em que participou, o que diria?</p> <p>20. Escolha um momento significativo deste projeto e descreva-o sucintamente, justificando a sua escolha.</p>

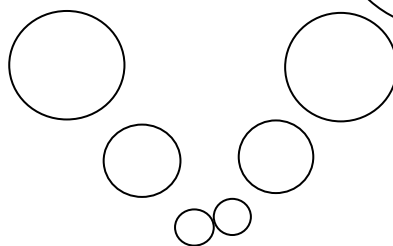
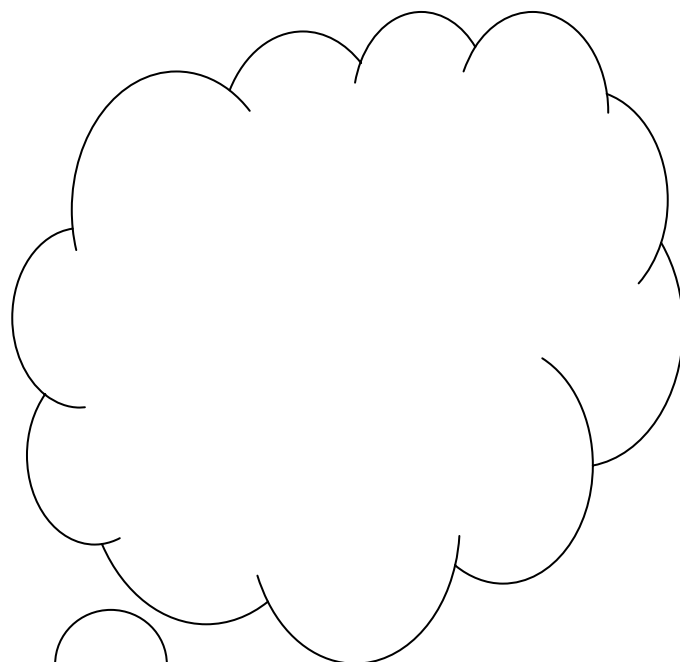
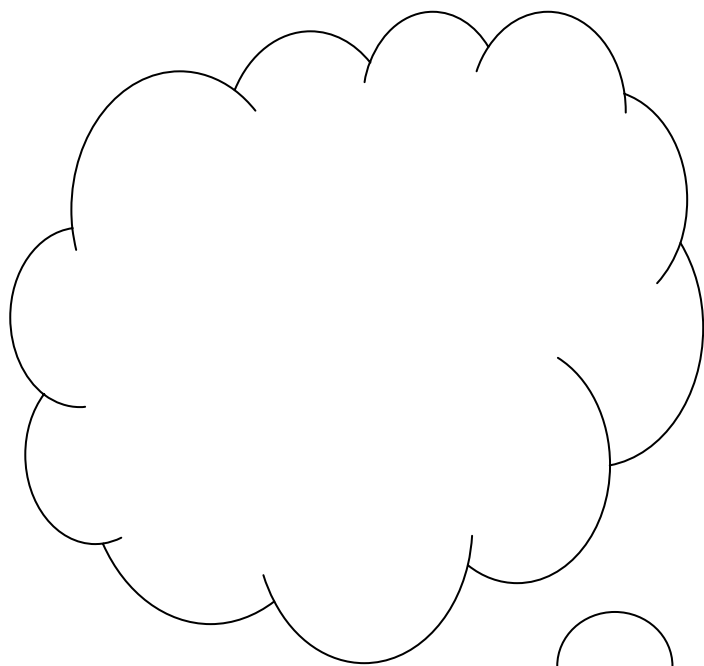
	<p>21. Que competências pensa ter desenvolvido com este percurso? [o que aprendeu? O que ainda gostaria de aprender?]</p> <p>22. Estaria disposta a continuar a sua formação nesta área?</p> <p>22.1. Se sim, de que forma? [Que tipo de formação?]</p> <p>22.2. De que formação necessitarão os professores para sensibilizar para a diversidade linguística?</p> <p>23. Enquanto professora do 1º CEB, como perspectiva a sua atuação futura relativamente à educação em línguas?</p> <p>23.1. Uma vez que estamos a iniciar um novo ano letivo, o que pensa fazer durante o ano neste âmbito?</p> <p>24. Em poucas palavras, o que é hoje, para si, educar linguisticamente uma criança nos dias de hoje? [educar para o plurilinguismo? Como o gerir curricularmente? Mais valias educativas, sociais, políticas...?]</p>
<p>Parte IV</p> <p>Caminhando entre o passado e o futuro</p>	<p>Exercício escrito: “Refleta e tente dizer, em cerca de três palavras ou expressões como se vê antes e depois da sua participação neste projeto”.</p>

Caminhando entre o passado, o presente e o futuro...

Reflicta e tente dizer, em cerca de três palavras ou expressões como se vê antes e depois da sua participação neste projeto.

Eu... antes do projeto...

Eu... depois do projeto...



ANEXO 5

Tabela de convenções utilizada nas transcrições (entrevista e da sessão de *focus group*)

Dados situacionais/comportamentos verbais	Notação utilizada
Investigador	I
Entrevistados	Inicial correspondente (C, CL, E, G, L, P)
Questão	?
Suspensão da frase com entoação descendente	...
Suspensão da frase com entoação ascendente	+
Silêncio	<SIL>
Pausas breves (< 2 segundos)	/
Pausas longas (> 2 segundos)	//
Confirmação de que o interlocutor segue o discurso	Uhm
Gaguejo/hesitação	Ahm
Texto não transcrito	(...)
Inaudível/incompreensível	<IND>

ANEXO 6

Transcrições das entrevistas – EC, ECL, EE, EG, EL, EP

Entrevista Clara (ECL)

Número de Intervenções: 139

Data de realização: 19 de Fevereiro de 2010

- (01) I – Então/é assim/esta entrevista tem/ahm/não sei se te falei na altura sobre o que era/no email creio que vos disse qualquer coisa mas/tem três partes/uma delas tem a ver com a forma como tu te vês profissionalmente/pronto/que se mistura sempre com a parte pessoal também//outra tem a ver com/ahm/uma pequena biografia linguística/mas que descreves assim/em meia dúzia de palavras... e outra que tem a ver com o projeto/a tua opinião sobre o projeto...
- (02) CL – Uhm...
- (03) I – É tipo um balanço do projeto Línguas e Educação/ahm/podes ser sincera porque não vais ser identificada/como é óbvio/ahm/é assim/o que eu quero essencialmente/e principalmente sobre o projeto é/são os pontos fracos/os pontos fortes/em que momentos é que te sentiste mais desconfortável/mais confortável/tem a ver com essas questões/ahm/que contributos é que tu achas que teve para ti/que esperanças é que depositavas e que depois não foram ao encontro do que tu querias/etc/mas já vamos a isso.../ahm/a primeira pergunta é extremamente simples de se perguntar mas não tão simples de se responder/que é/o que é para ti ser professora?//assim em traços gerais...
- (04) CL – Acima de tudo//é//tentar transmitir conhecimentos mais a partir do exemplo/eu não acredito que ninguém possa/incutir ou veicular conhecimentos/sem veicular valores/acho que acima de tudo essas duas dimensões/a dimensão ética do professor e a dimensão profissional propriamente dita/têm que estar relacionadas/acho que é uma comunhão dos dois/tentar desenvolver nos alunos o espírito crítico também.../incutir neles

uma sede de conhecimento/ter a esperança de transmitir algo/e também querer mudar um bocadinho o nosso pequeno mundo...

- (05) I – Uhm...
- (06) CL – Sou muito utópica <risos>
- (07) I – Ahm/não/eu acho que também temos que ter ideais/não é?/se não tivesses esses ideais/então não conseguias fazer nem metade...
- (08) CL – É/é verdade...
- (09) I – Ahm/eu não sei se querias dizer mais alguma coisa sobre isso...
- (10) CL – Não...
- (11) I – Agora pedia-te para refletires sobre as tuas características enquanto professora e para apontares duas ou três qualidades/aquelas que tu achas que são as tuas principais qualidades e dois ou três defeitos/ou um/depende
- (12) CL – Uhm/eu acho que melhor do que eu para dizer quais são as minhas características são os meus alunos/eu no final do ano peço sempre um balanço onde eles são sempre totalmente sinceros/como características positivas/eles salientaram a minha exigência/o facto de eu ser muito brincalhona/é engraçado como é que estas duas dimensões convivem/e eles consideram que ser exigente que é/ahm/não implica eu deixar de ser brincalhona/e como /ahm/como ponto negativo/apontaram-me a minha exigência/também...
- (13) I – Pois/tem os dois lados...
- (14) CL – Pois/tanto é que houve um aluno que ultrapassou a exigência e disse mesmo que eu era má <risos>/portanto.../ahm/é assim/como eu me lembro de dizer o que pensava sobre cada um/claro que respeitando sempre o desenvolvimento do aluno/e apontando sempre de maneira a potenciar o desenvolvimento e nunca + a criticar/um aluno/houve um aluno/da turma que referiu que eu era má/o que de facto/possivelmente terá a opinião dele/a

exigência para ele foi entendida dessa maneira/grosso modo/naquela turma/e eu tenho consciência que entrei de uma maneira muito pouco cordial/tendo em conta o panorama que encontrei/ahm/a grande maioria considerou a exigência como sendo algo positivo/até porque era um quarto ano/eles/as expectativas sobre eles eram muito baixas e eles tiveram notas excelentes nas provas de aferição só que sacrificaram-se muito para isso/e a exigência/como esse aluno que disse que eu era/como era bom aluno/para ele/não necessitava de tamanha exigência/no seu ponto de vista//este ano/os alunos maioritariamente/gostam do meu sentido de humor/ao nível do ensino/e também apontam a exigência//não sei até que ponto é uma característica boa ou má/depende sempre do aluno/é assim que eles me definem enquanto professora

- (15) I – Sim/parecemos por vezes más por exigir tanto deles.../é uma forma também de eles se expressarem não é?
- (16) CL – Normalmente/eu entro/como eu costumo dizer...a matar/eu as primeiras aulas não esboço quase um sorriso/a partir das regras estarem decididas e interiorizadas/e são eles que criam as regras +/porque eu tenho sempre esse cuidado/que sejam eles que criem/eles é que assumem/eles é que assumem esse compromisso/só tento que eles cumpram esse compromisso/e eu acho que num clima de sala de aula tem que haver respeito/respeito entre/com o professor e com os alunos/eu tenho que respeitar os alunos e ir ao encontro às suas individualidades/nem todos vão conseguir fazer determinadas tarefas/alguns levam mais tempo e têm que ter cuidado com isso/mas/acima de tudo eu acho que o respeito é muito importante no clima de sala de aula/eu acredito no ensino pelo exemplo/eu sou incapaz de estabelecer uma regra que eu não a cumpra/ahm/se eu sei que eu não vou conseguir cumprir a regra/eu nem sequer/ahm/nem deixo que eles/a estabeleçam/porque não sou eu que a estabeleço são eles/por exemplo/telemóvel/se fica assumido que não se usa o telemóvel na sala de aula/o meu telemóvel é desligado quando eu entro na sala de aula/pode acontecer/como já me aconteceu/eu esquecer-me de desligar o telemóvel e o

telemóvel tocar/e os alunos dizerem *ó professora/o seu telemóvel está a tocar/e* eu dizer/*então mas qual é a regra?* E eles/*ah/pois/a* meio do ano eles já/*se/se* eu me esqueço/*porque* da maneira como eu sou/*pronto/de* vez em quando esqueço-me de algumas coisas <risos>/eles a meio do ano já dizem *ah/a professora não atende+ para que é que lhe ligam?* E eu respondo/*é alguém distraído que se esquece desse pormenor+* <risos> mas de resto//eu acredito sempre em liderar pelo exemplo//e/de outra maneira eu não consigo idealizar a minha postura profissional...

(17) I – Uhm/claro/ahm/recordas-te/és capaz de enumerar algumas das razões ou as principais razões que te levaram a querer ser professora/ou em particular professora do primeiro Ciclo?

(18) CL – Sim/primeiro/como eu acredito em liderar pelo exemplo/o exemplo da minha professora Primária/ahm/acima de tudo ela para mim foi excelente/ainda hoje quando a encontro tenho/tive a alegria de lhe dizer que me tinha licenciado na mesma área que ela e ela ficou muito feliz/eu acredito/ela foi um dos referenciais/e depois eu acho que há sempre aquela/aquela/ahm/aquele pensamento de as meninas *ah/vamos ensinar/vamos ensinar* e lá brincamos nós às professoras/depois mais tarde... foi mesmo por a minha melhor nota ser História/mas tive um exame nacional muito fraco a História e então não pude ir para Direito/foi tão simples como isso/posteriormente/apesar de eu no início ter pensado ir para professora do Primeiro Ciclo/houve uma fase/por volta do décimo primeiro/décimo segundo/que eu ponderei ir para Direito porque sempre me interessou a legislação e até porque eu detesto + situações em que espezinham o mais fraco e então o meu ideal era defender a pessoa/a pessoa que tivesse menos recursos/a pessoa que tivesse menos capacidade de defesa/e então eu gostaria de ter ido para direito/ não fui/foi a maior alegria que eu dei à minha mãe <risos>/foi eu não ter ido para Direito/e então entrei para o Primeiro Ciclo/na minha primeira opção cá em Aveiro/sendo que a minha segunda opção também era ser professora/mas era de português latim e grego/e a terceira também era lidar com crianças/era ser educadora de infância/era tudo dentro

da área do ensino/as minhas opções todas/sendo que a última era português alemão...em Braga/felizmente não entrei <risos> se isto está mau para o Primeiro Ciclo/para esse grupo está muito pior/era tudo/por acaso estive agora com esse papel da candidatura na mão e era tudo ensino

- (19) I – E se voltasses/se pudesses voltar atrás/mudarias alguma coisa no teu percurso?//não sei se de alguma forma te ficou atravessada essa história de Direito...
- (20) CL – Não/não/é uma área que eu pretendo tirar ainda/como a professora C. diz/enquadra-se no meu perfil <risos> mas se voltasse atrás/quem sabe se eu não teria ido para design/neste momento/é incrível/mas/gosto muito/tudo o que seja estética/tudo o que seja pormenor/tudo o que tenha a ver com estética/organizar/as minhas partes preferidas são fazer os *layouts* dos *powerpoints*/tanto é que tudo o que eu faço tem imagens minhas/eu procuro inculir o meu lado pessoal em tudo//gostaria/design era uma área a explorar/Direito é uma área que eu ainda pretendo tirar/assim que vier para Aveiro/pretendo/é um sonho que ainda pretendo cumprir...
- (21) I – Uhm/e/ahm/há assim alguma coisa que tu gostasses de aperfeiçoar/enquanto profissional?
- (22) CL – Ai/tanto +
- (23) I – Pronto/assim duas ou três coisas mais importantes
- (24) CL – As minhas competências a nível da Matemática/eu gostaria de melhorar/gostaria de ter mais formação nessa área/as minhas competências a nível de Ciências/possivelmente por causa do meu percurso ser de Humanidades/portanto tudo o que sejam áreas que eu considere que sejam mais fracas no meu percurso... eu gostaria de evoluir/até porque eu/os professores do Primeiro Ciclo transmitem quase todos os conteúdos que são abordados até ao sexto ano/logo a nossa/o nosso papel/a nossa missão é muito importante/daí que quanto mais eu estiver consciente que sei/sobre um determinado assunto/tendo consciência de que nunca sei tudo/ahm/acho que

poderia melhorar as minhas práticas educativas...

- (25) I – Uhm/há algum momento assim mais marcante no teu percurso?/eu sei/ahm/provavelmente há vários/não é?/é sempre difícil escolher um momento/mas um momento no teu percurso profissional que te tenha marcado...
- (26) CL – Profissional ou mesmo a nível da licenciatura?
- (27) I – Ahm/se quiseres referir mesmo a nível da formação/também podes/sim...
- (28) CL – O momento que mais/o momento que me marcou mais até hoje foi a nível do meu estágio/foi quando a minha avó faleceu e eu tive que continuar a dar aulas/na semana a seguir/foi/foi muito/foi muito constrangedor/até porque/mas depois tive o outro lado/o carinho das crianças/neste momento/ahm/na semana passada o meu avô faleceu... e já foi diferente/a minha postura já foi diferente/até porque já tenho outra maturidade que na altura não tinha e//já não senti a necessidade ter esse carinho por parte das crianças/até porque elas nem souberam/eu nem contei//já foi totalmente diferente/mas eu acho que sempre que a nível pessoal/existe um acontecimento que é tão marcante/quer se queira quer não/tem repercussões ao nível profissional/e como/felizmente+ em todas as escolas onde eu estive nunca tive problemas entre colegas/sempre/sempre fui muito bem recebida/sempre tratei bem toda a gente e sempre fui tratada bem/sempre tive/da parte do Conselho Executivo/neste caso/da directora/dos vários agrupamentos onde estive/sempre tive total apoio/sempre me consideraram como uma pessoa válida e competente/não vejo/ahm/é assim/é óbvio que as realidades são diferentes/os contextos são muito diferentes/eu já estive desde o norte ao sul do país/mais sul é difícil <risos>/já estive numa ilha/mas/sempre fui bem recebida/os alunos são diferentes/é óbvio que o impacto inicial nas crianças é diferente/mas o impacto final é muito bom+/em termos mesmo de ensino/ahm/a melhor experiência que eu guardo/foi quando eu estive em S. Miguel/no Núcleo da Educação Especial da Ribeira Grande e/eu trabalhava com crianças com necessidades educativas

especiais e um dos meus miúdos tinha perturbações de espectro altista e ele não comunicava nem aceitava a comunicação por parte de pessoas estranhas/e/ahm/quando no final do ano/escolar/eu vou à loja que era por baixo de minha casa fazer umas compras/e vejo que estava lá o A. /ele corre direito a mim a abraçar-me/foi a maior recompensa que eu tive até hoje enquanto professora/é que não foram precisas palavras/o facto de ele se ter deslocado até mim/ter-me abraçado/ali em plena loja/fiquei completamente admirada/porque eu era uma pessoa nova/eu estive com ele apenas naquele ano e todas as professoras com quem ele tinha lidado/já tinham estado muitos anos com ele/até porque ele era uma criança que não podia ter muitas ruturas/e então havia sempre um continuum/eu tive que ser professora dele porque a colega/como tinha licença de amamentação/não podia estar o horário todo/então/acabaram por decidir que de manhã estava a colega e à tarde estava eu com ele todos os dias/e essa/essa ligação que se criou/foi dos momentos mais marcantes que eu tenho até hoje/enquanto professora

- (29) I – Agora/em relação à tua biografia.../pronto/queria só que me dissesse qual é a tua língua materna/
- (30) CL – Português
- (31) I – E aprendeste alguma língua na primeira infância?
- (32) CL – Na primeira infância/não/contactei/contactei porque como tenho familiares que são emigrantes/contactei/mas não aprendi
- (33) I – Uhm/que línguas é que tu consideras que dominas?/se é que achas que dominas alguma/claro...
- (34) CL – De acordo com os níveis de proficiência? <risos>
- (35) I – Bom/quando eu digo isto é uma língua que tu sejas capaz de comunicar...
- (36) CL – Comunicar/ahm/é que normalmente eu tenho esse pequeno *handicap*/ainda ontem estive no colóquio/em que a língua que esteve mais presente foi o francês...

- (37) I – Uhm
- (38) CL – Não necessitei de tradução porque eu compreendo perfeitamente tudo o que me é transmitido em francês/só que se me pedires para eu comunicar com alguém/eu não comunico/não sei porquê/consigo construir mentalmente as frases/mas daí a dar o passo/de dizer/com medo de errar/ahm/é totalmente diferente/depois/iniciei o inglês/o inglês iniciei mais tarde/iniciei no sétimo ano/e/quando passei para o décimo ano assumi como se tivesse desde o quinto ano/porque eu deixei o francês de lado/eu só tive desde o quinto até ao nono ano/e iniciei o alemão/iniciei a língua alemã/o latim e foi basicamente isso/
- (39) I – E inglês?/consegues comunicar em inglês?
- (40) CL – Sim/em inglês consigo/mas não me peçam+ <risos>
- (41) I – Tem que ser espontâneo?
- (42) CL – É/aqui há uns anos eu tive/um dos meus colegas/um dos meus melhores amigos do secundário/fez Erasmus em Inglaterra/ele é professor de português e inglês/e quando veio ao meu aniversário/tinha um colega que estava cá/que era alemão/e perguntou-me se ele podia ir também ao meu aniversário/e ele foi/foi o único momento em que eu me lembro de falar/de comunicar com alguém em inglês/porque não tive/era obrigatório/ele não percebia português/a outra opção/o alemão/era muito difícil para mim/até porque considero que nos três anos que eu tive/compreendi muita coisa mas daí até conseguir comunicar/não/e então foi a única vez que eu comuniquei em inglês/consigo produzir/consigo falar/mas daí a+/a dar o passo/eu acho que há qualquer coisa que me bloqueia sempre que eu vou dar o passo/ahm/a transição/entre eu conseguir compreender tudo o que me dizem/e eu conseguir comunicar/a certa altura/eu acho que é mesmo falta de confiança+
- (43) I – Complexo...
- (44) CL – É/e o espanhol é a mesma coisa/eu compreendo/tenho familiares espanhóis/e é complicado/agora o russo/é uma língua nova na

família/<risos>não faço questão por enquanto de a compreender/porque tenho esperança que a criança/a língua materna dela vai ser o russo/só que como o pai/o meu primo/não tem este *handicap* que eu tenho e fala fluentemente português/francês/inglês/alemão e espanhol/possivelmente/a criança poderá falar português/para comunicar comigo <risos>/senão vai ser complicado

- (45) I – Olha/e tens assim alguma língua que tu gostasses de aprender?/por algum motivo em especial?/ou porque gostas da sonoridade/por curiosidade...
- (46) CL – Tenho/tenho/eu/eu já prometi a mim mesma que quando eu finalmente acabar com esta parte toda/felizmente já acabei a minha pós-graduação... já só me falta o mestrado se Deus quiser/ahm/vou tirar um curso de francês porque devo-o à minha família/é mesmo por obrigação/devo/devo porque são muitos anos a quererem que eu vá lá/e eu sempre a escusar desde o batizado do meu afilhado/e são muitos anos a insistirem comigo/para que eu comunique com eles/é uma coisa que eu devo à minha família e terei que o fazer...
- (47) I – E por opção?/gostavas de aprender alguma língua?
- (48) CL – Espanhol/gostava/gostava de/ahm/porque é a língua mais próxima de nós/ahm/é mesmo o fator geográfico/o facto de ser mais próximo de nós/e também porque considero que é uma língua que vai ter muitas potencialidades a nível de futuro/e a nível de uma vertente profissional/seria uma área a explorar possivelmente/até porque eu gosto muito de lidar com crianças/independentemente da idade/e quando eu dou explicações a crianças mais velhas/adoro+/adoro os conflitos que são criados ali/adoro a espontaneidade deles/que também existe no Primeiro Ciclo/e mesmo por uma questão de não querer ficar parada
- (49) I – Uhm/no teu dia-a-dia/só para fazer um resuminho porque tu há pouco foste dizendo/no teu dia-a-dia contactas com que línguas?/ou seja/por exemplo em contexto escolar/na família/na família contactas então com...

- (50) CL – Na família/ainda ontem chegou o meu tio/que é emigrante/fala/arranha mal no português/fala francês/o meu primo/frequentemente/envia-me emails em espanhol a pedir-me para traduzir para português/porque ele considera que é a língua mais fácil para mim/do que estar a enviar-me em francês para eu traduzir/e a filha dele/a mulher dele é russa mas nunca contactei com a senhora/só sei o nome dela/ahm/é a tal/como é que eu hei-de dizer/é a tal dívida que eu tenho com a família/é ir lá para conhecer as pessoas/tenho o Patrick/o marido da minha prima/é mesmo francês/e ele nem arranha no português/mas ele quer vir viver para Portugal/é interessante porque ele adora a nossa cultura/adora cá estar/mais...a nível familiar//o meu primo que viveu em/em Maiorca/tem um filho que é espanhol/e ele também esteve cá/o meu primo/e a ex-mulher dele também era espanhola/neste momento é uma russa... mais de resto...<SIL>
- (51) I – E no teu dia-a-dia/com alunos?
- (52) CL – No dia-a-dia com alunos/o ano passado contactei com o caló/o ano passado contactei muito.../este ano que eu tenha conhecimento/ah/o ano passado também o hindi/mas pouco/a criança já não tinha muita relação/este ano que eu tenha conhecimento/não existe na nossa/na turmas onde estou/porque eu estou em mais do que uma/nenhuma língua materna que não seja o português...
- (53) I – Na tua perspetiva/se é que tem importância/que isto é um pressuposto/uhm/qual é a importância de dominar diferentes línguas?
- (54) CL – A nível comunicativo/ahm/como eu considero que é um dos meus *handicaps* o facto de eu não conseguir comunicar fluentemente nas línguas que eu consigo entender/compreender/ahm/eu acho que/ponto número um/se nós queremos ser cidadãos do mundo/se queremos ter esta abertura ao Outro/às outras culturas/devemos/devemos também procurar saber/como é que os outros comunicam...
- (55) I – Portanto/mais pelo aspeto funcional/de comunicação?

- (56) CL – E também pelo aspecto de valorização da diversidade/da valorização do outro e das suas características/eu acho que também como estabelecimento de laços interpessoais...
- (57) I – Sim.../agora mais em relação à tal terceira parte que é mais extensa/em relação às línguas/à inserção delas no currículo/à sensibilização à diversidade e portanto uma ponte já para o projeto... concordas com a introdução de outras línguas no currículo do Primeiro Ciclo?
- (58) CL – Concordo com a sensibilização a outras línguas no Primeiro Ciclo
- (59) I – E por exemplo com a generalização do inglês?
- (60) CL – Generalização como?/para todos os anos?/eu acho que é estar a restringir apenas a uma língua/no entanto todos os contactos que as crianças têm são profícuos/apesar de ser uma única língua/é melhor do que não ter nada/mas eu concordo com uma sensibilização para as diversas línguas/concordo com o facto de as crianças estarem mais despertas para isso/ e concordo com o facto de ser uma boa altura para capacitar as crianças para uma posterior comunicação/para o desenvolvimento de competências comunicativas
- (61) I – Uhm/como é que tu perspetivas/como é que tu vês a introdução/a integração curricular da sensibilização à diversidade?/Ou seja/quando eu te pergunto *como é que tu vês?*/não é se concordas ou não porque acabaste já por dizer/é/que possibilidades é que tu vês através de manuais mesmo/através da legislação/através de sensibilizar os professores primeiro?/como é que tu vês essa.../através do contacto universidade escola ou através de formação específica?
- (62) CL – Eu acho que todas as reformas que estão no papel/não adiantam/as reformas passam pela vontade dos professores/portanto o ponto-chave é sensibilizar os professores para a mudança/a partir do momento que temos um professor sensibilizado para a mudança/não será necessário nenhum suporte/é assim/claro que nos facilita muito termos algo a que recorrer

+/recursos mesmo não é?/facilitar/facilita/no entanto/a maioria dos professores com quem eu trabalho/constrói os seus próprios materiais/os recursos são bons mas como base/mas não adianta termos materiais/não adianta termos uma legislação se os professores não a quiserem implementar/portanto eu acho que o ponto-chave é mesmo sensibilizar os professores para os professores sensibilizarem os alunos/os professores enquanto agentes de mudança é que terão essa capacidade para/para sensibilizarem os seus alunos...

- (63) I – Uhm...
- (64) CL – Ah/e segundo uma lógica de gestão curricular flexível+ <risos>
- (65) I – Transversal e flexível+/ahm/agora mais direcionado para o projeto//antes de participares neste projeto/já tinhas ouvido falar nesta abordagem/na sensibilização à diversidade linguística?/mesmo que não fosse por este nome?
- (66) CL – Eu tinha ouvido falar de uma maneira muito curiosa/no ano e que eu estive nos Açores/vivi com um colega meu de curso/o Boucinhas que estava a fazer as ilustrações para o livro/que foi publicado/um livro com os três porquinhos.../e eu estava a viver com ele na altura e ele estava sempre a fazer as ilustrações e eu queria que ele fizesse um retrato meu e então não compreendia porque é que as ilustrações eram mais importantes do que o meu retrato <risos>/depois ele esteve-me a explicar qual era o objetivo do projeto e isso/foi o meu primeiro contacto que eu tive/foi assim/de uma maneira totalmente diferente//posteriormente/numa das sessões da disciplina de gestão curricular da especialidade/a professora A.I. foi falar sobre algumas experiências/curiosamente/experiências que o meu colega tinha desenhado/
- (67) I – Sim/sim porque nós fizemos depois o caderno/eu ainda peguei nisso dos três porquinhos...
- (68) CL – Pois/eu lembrava-me perfeitamente das imagens+ <risos>/lembrava-me perfeitamente das nossas discussões sobre as imagens/e então gostei/gostei

mas a minha sensibilidade era mais para a diversidade cultural/só depois de ter contactado e ter alguma curiosidade/é que despertou em mim também alguma curiosidade para a sensibilização para a diversidade linguística/mas essencialmente ao nível da minha formação e ao nível também do ano curricular do mestrado a minha preocupação era a sensibilidade intercultural/era a educação intercultural/tudo com base nos pressupostos da educação intercultural/posteriormente é que fui encaminhada para essa via

- (69) I – e antes deste projeto/já tinhas participado em algum projeto nesta área?
- (70) CL – Não/não...
- (71) I – O que é que te levou inicialmente a participar neste projeto?
- (72) CL – <SIL>
- (73) I – Não interessa se foste obrigada/se te sugeriram...
- (74) CL – <risos> Não/foi sugerido pela minha orientadora.../foi sugerido até porque eu não tinha conhecimento/foi sugerido pela minha orientadora/inicialmente eu gostaria de ter participado na diversidade linguística e cultural porque era importante a nível de aprofundamento do quadro teórico do meu projeto de investigação/mas eu queria também ir para a leitura porque/diretamente com o Primeiro Ciclo/eu achava que também era muito importante/só que a professora C./ahm/disse-me que eu estaria a meter-me em mais trabalho do que estaria a contar e então era melhor optar+
- (75) I – Uhm.../que expectativas/se é que tinhas algumas não é? No início esperamos sempre qualquer coisa.../que expectativas tinhas no início do projeto?/o que é que tu esperavas?/o que é que idealizavas?
- (76) CL – Sinceramente/não idealizei nada até porque//eu entendi como sendo uma acção de formação/eu pensava que seria dentro desses moldes/no início não tive essa noção/que teria uma acção de formação/pensava que ia ser/uma comunidade de partilha de conhecimentos/e/posteriormente também só mais para o fim é que se estabeleceram aquelas regras/que as formadoras não

podiam continuar a trabalhar assim/que eu não compreendi e é uma das minhas críticas porque eu acho que nós só conseguimos evoluir com a partilha/até porque/por exemplo/lá em baixo/quando eu digo lá em baixo é em Olhão/nós temos/planificam por anos/o primeiro ano reúne/planifica partilha materiais/e depois divulga às outras colegas/o segundo ano planifica/partilha materiais e divulga/eu acho que assim é que nós evoluímos/não é *eu faço as minhas coisas e guardo para mim* +/e não quero *que ninguém veja*/não acredito nisso +

- (77) I – Pois/mas sabes que este projeto...
- (78) CL – Eu acho que é na partilha/na cooperação/na colaboração entre os professores/é assim que nós evoluímos/na criação desses laços...
- (79) I – Uhm/pois/eu estava a dizer-te que quando/originalmente/foi criado o projeto/quando foi construído e idealizado/a ideia era mesmo essa/de partilhar materiais/conhecer/trocar experiências/por isso é que na altura foi mesmo feito e aquela/aquela/mesmo o título/construir e partilhar formação/foi nesse sentido/o problema//e isto foi uma questão prática e burocrática/é que quando nós submetemos/quando estávamos para submeter o projeto à FCT para ser financiado/ele tinha que implicar uma formação com estes moldes/e depois vem o resto todo/vêm os créditos/vem a avaliação formando formador/formador formando porque iria haver uma avaliação e mudou/mudaram os moldes e acabaram por ter que mudar e ser mesmo sobre oficinas...
- (80) CL – Pois/mas é assim/eu entendo de outra maneira/porque é assim/eu também avalio os meus alunos e estou todos os dias com eles...
- (81) I – Sim/é verdade + /o que tu dizes faz todo o sentido +/porque mesmo nós/eu não consigo olhar para trás e ver este projeto como uma coisa formal porque eu acho que numa coisa extremamente formal/não há essa partilha igual/estás a perceber o que é que eu quero dizer?//ahm/e se calhar foi por isso mesmo que no início tivemos uma postura e que chegou a uma altura e tivemos que dizer “se calhar não podemos fazer tal e qual como temos feito

até agora”/o que é mau porque vai quebrar/se calhar/ligações que nós tínhamos construído/não sei...

- (82) CL – Pois/mas eu acho que foi uma questão de/interpretação demasiado linear a da avaliação/acho que foi porque é possível avaliar/envolvendo-nos/porque eu avalio os meus alunos e envolvo-me com eles e sei quais são as capacidades de cada um e estou na sala de aula/não é uma pessoa que vem de fora/que não conhece os meus alunos que os vai avaliar...
- (83) I – Claro/nem pensar/até porque isso tem tudo a ver com as relações que nós estabelecemos no dia-a-dia...
- (84) CL – Sim/mas isso é uma das minhas grandes críticas ao projeto...
- (85) I – Sim/por um lado tinha vantagens em algumas coisas/por outro/teve/teve muitos constrangimentos/nós sentimos isso/acho que toda a gente sentiu/e principalmente vocês +
- (86) CL – Eu foi mais porque o corte foi de tal maneira/e é assim/não é a questão/nós podíamos muito bem fazer tudo desde o início/não haveria qualquer problema/chegávamos ao fim tínhamos uma avaliação formal/sem qualquer problema/é que foi na fase mais importante/na fase de partilha de opiniões/foi na fase de partilha de dados/partilha de pontos de vista/criação de sistemas de categorias/eu acho que nós/eu vejo por mim.../no meu projeto de investigação eu recorri a diversos autores/e assumo-os/porque eu não sei tudo/e eu acho que quanto mais eu tiver acesso aos outros e quanto mais os outros me disserem/para que é que eu vou estar a tentar descobrir o fogo se o fogo já foi inventado?
- (87) I – Claro...
- (88) CL – É assim/eu acho que nós não podemos voltar para trás/a partir do momento que já temos qualquer coisa/nós devemos tentar evoluir/mas isso/sou eu que penso assim...[...] eu acredito que uma acção de formação/e neste caso uma acção de formação que procurava a colaboração e a

cooperação entre todos/tem que promover isso desde o princípio até ao fim...

- (89) I – Sim/sim...
- (90) CL – E até porque o facto de eu/de eu poder/e eu falo mais concretamente da S. porque o meu projeto de investigação baseia-se muito no que ela fez/é verdade/o facto de eu poder contactar directamente com ela/foi muito importante para mim/mas não foi só para mim/também foi para as minhas outras colegas/para toda a gente/para todo o grupo +/e todas tínhamos uma maneira diferente de ver/tínhamos um ponto de vista diferente/tínhamos uma postura diferente face ao trabalho/que isso é normal/toda a gente tem posturas diferentes e temos uma maneira de ser diferente/e a conjugação disso tudo para partilhar/era o mais importante do projeto/e foi o que se perdeu no fim/tanto é que nós não tivemos acesso a nada do que foi construído
- (91) I – Pois/uma das coisas que tem que se ver melhor é isso... bom/mas estávamos/ em relação às expectativas mas que estava implícito no que tu estavas a dizer de que houve essa quebra em determinado momento/não sei se tens mais alguma coisa assim a dizer.../alguma coisa que se alterou...
- (92) CL – Sim/eu estive para desistir da acção de formação/só não desisti graças ao meu marido/à perseverança dele/que apenas disse *tu nunca desististe de nada/vais desistir agora?*/e bastou/bastou porque não/eu gosto muito de regras muito estabelecidas/como eu já disse a minha postura no início do ano lectivo ou quando eu entro no contexto é *as regras são estas*/e eu norteio-me por essas regras/a partir do momento em que não me definem regras de uma determinada maneira e as alteram no meio/como eu não tenho assim uma capacidade de encaixe muito grande/é verdade...
- (93) I – Pois/quando eu entro num jogo/eu também gosto mais ou menos de saber as regras/para me orientar/por uma questão de organização até +
- (94) CL – Eu sou muito estruturada na minha desestruturação <risos>/como eu costumo dizer sou muito organizada na minha desorganização/eu para

conseguir realizar todos os projetos que eu tinha na altura/eu precisava de ter tudo muito bem estruturado/tudo muito bem definido/o que é que era esperado de mim nisto/nisto e nisto/porque quando eu entro o que eu quero é dar o meu melhor/a partir do momento em que eu não consigo dar o meu melhor/porque me alteram as regras do jogo/acabou/tanto é que acabou mesmo/tanto que no final eu apenas cumpri o que era suposto a nível do grupo/apenas/única e exclusivamente por dever ao grupo/porque/mais de resto/pelo brio que eu costumo ter nas coisas que têm o meu nome/não o tive até ao final...

- (95) I – Pois/eu sei que houve essa quebra...
- (96) CL – Pois/não tive/ e só não desisti porque/em casa/o meu marido/estranhamente no início me perguntou para que é que ia ter outra acção de formação/que eu já estava a ter outra/eu fiz outra entretanto sobre ciências/e como tinha também o projeto de investigação.../por isso é que eu refiro que acho muito importante definirem-me as regras/na formação de ciências/que é uma área que eu considero que sou menos habilitada/não é?/devido à minha formação de base de Humanidades/ahm/compreendi perfeitamente as regras que foram estabelecidas desde o início/não tive qualquer problema em realizar todos os trabalhos que me foram propostos porque estava tudo muito estruturado/tudo muito definido/e eu sabia o que era suposto eu dizer neste ponto/é assim/não é a questão de eu precisar de ser orientada/é a questão de eu saber como é que eu vou ser avaliada/é tão simples como isso/não é eu chegar à sala de aula e dizer aos miúdos/no final da aula/ “olhem/esta aula contou para avaliação” e eles dizerem-me “então/contou como?/o que é que a professora vai avaliar?/Quais são os parâmetros?"/Mas hoje em dia como a avaliação está tão engraçada é mais um episódio caricato...
- (97) I – Outra coisa/qual/que papel é que julgas teres assumido no projeto?/ou seja/tendo em conta que o projeto teve vários níveis/desde as plenárias ao encontro das três oficinas de formação/ao próprio GTA e depois no pequeno grupo de trabalho... qual é que tu achas que foi o teu contributo?/qual foi o

teu papel?/mais de observadora/de participante/observadora em alguns casos e mais participante noutros?/havendo vários níveis é óbvio que tu tens uma perspetiva do pequeno grupo que não tens do grande grupo ou muito menos das plenárias/qual é que tu achas que foi o teu papel?

(98) CL – No pequeno grupo/todas nós trabalhámos em conjunto/todas nós/todas fomos participantes/no GTA eu era participante sempre que era obrigada <risos>/ponto final/até porque eu não gosto de falar em público/apesar de toda a gente achar que não tem a ver com o meu feitio + /eu sou muito tímida e reservada/o que eu transpareço para as outras pessoas nem sempre é a realidade/e/ahm/porque eu tenho esta maneira de ser/adoro brincar/mas daí a extrapolar e a ter que comunicar com várias pessoas.../é assim/se me pusessem várias pessoas que eu nunca tinha visto na minha vida e que nem as ia ver mais /como me aconteceu ontem/sem qualquer problema/eu chego lá e leio/agora quando são pessoas com quem eu tenho que lidar e ainda para mais pessoas que/muitas são especializadas na área em que eu vou falar +/é complicado/por exemplo/eu ontem estive à vontade porque o público eram cinco pessoas/e nunca mais as vou ver/e li/eu a ler sou boa como eu costume dizer.../isto para dizer que/ahm/no GTA/sempre que era a minha vez/nós optámos por um sistema rotativo/sempre que era a minha vez eu assumi//no final/não pude estar presente porque tive que estar no trabalho/até porque é uma das coisas que me caracteriza/eu só falto quando tem mesmo que ser/ou quando me deixam/quando me dão essa possibilidade de/por eu ter horas a mais/tirá-las porque eu normalmente tenho sempre horas a mais onde quer que eu esteja porque eu nunca digo que não a qualquer coisa que me seja pedida e/nas plenárias/eu era uma excelente observadora/até tirava notas+ <risos>/até porque as plenárias eram muito formais...

(99) I – Como é que tu vês/a nível geral e se calhar fora/ahm/a partilha e o trabalho colaborativo/ahm/esta relação entre professores e outros parceiros?/nomeadamente universidade...

(100) CL – Eu/é o que já referi/tive pena de ser quebrada esta relação a meio do jogo porque eu acho que aprendemos todas muito/é verdade que enquanto

grupo nós fomos um grupo que se identificou/umas com as outras/criámos um bom clima de grupo/era engraçado/como a P. dizia/ela adorava vir ouvir os disparates que nós dizíamos <risos>/e aprendemos muito/aprendemos muito contigo e com a S./é verdade...

- (101) I – Ah/e eu aprendi muita coisa sobre o Primeiro Ciclo porque trabalhar numa área fora do meu.../ahm/é um desafio/para mim/foi encantador/aliás/eu tive vontade de voltar atrás e ir para o Primeiro Ciclo [...] Mas como é que tu vês este tipo de parceria independentemente de ser nestes moldes ou não?/se achas que é benéfico ou não/porquê?/que vantagens?
- (102) CL – Eu acho que sempre que haja partilha/sempre que haja vontade de partilhar experiências/conhecimentos/é sempre benéfico +/pode ser entre a universidade e uma escola/pode ser entre um professor e um aluno/sempre que há essa vontade/de mudar/de partilhar/de colaborar uns com os outros/é benéfico...
- (103) I – Uhm/se um colega teu/assim completamente de fora/imagina/te perguntasse em que é que consistiu este projeto/o que é que tu ias dizer?/Assim numa frase ou duas...
- (104) CL – Primeiro/muito trabalho/logo/começaria logo por aí/depois/diria que a nossa área procurava uma sensibilização para a diversidade linguística e diversidade cultural/e o nosso projeto/ahm/referes-te ao projeto em si?/não é ao nosso?
- (105) I – Ao projeto Línguas e Educação/independentemente de especificares o mini-projeto que tu fizeste digamos assim.../claro que está relacionado/mas...
- (106) CL – E que englobava//é assim/eu já focalizei muito para a área da sensibilização à diversidade linguística e cultural no meu e havia a leitura e a escrita/que eu tenho muita + pena de não saber o que é que aconteceu lá/mesmo muita pena porque eu ia gostar de saber/e eu acho que era um bom projeto no papel/acredito que sim/teve uma óptima transposição para a

prática no início/e depois//depois foi um bocadinho mais complicado/foi/neste momento não sei porque eu não tenho assistido às plenárias/não sei o que é que se está a passar/ao pós-acção/digamos assim

- (107) I – Sim/mas agora tem sido completamente diferente porque no fundo é pegar nos dados e analisar com outras pessoas/e as próprias pessoas reverem-se ou não nos dados/mas também está numa fase de organização também...
- (108) CL – Se calhar isso é/é interessante/se calhar isso vai dar outra visão do projeto/mas como era um projeto tão ambicioso...
- (109) I – Era/sim/nós temos essa noção...
- (110) CL – É óbvio que a certa altura/teria que ser criado este distanciamento entre os grupos/porque era/primeiro a nível físico/não havia espaço para estarmos/e numa altura em que a avaliação era uma preocupação para todas as pessoas
- (111) I – Sim/se isto se prolongasse entre dois anos ou seja que permitisse que o segundo ano fosse mais leve/e depois no segundo ano se fizesse uma reflexão sobre o que é que foi feito/mesmo que não fosse presencial e se construísse o portfolio nessa altura... Terá sido tudo ali num espaço muito em cima do ano letivo?
- (112) CL – É/e não teve/a única coisa que eu vejo que trouxe para mim foi contactar com outras pessoas/ter acesso a outros conhecimentos/é verdade//mas a nível prático/nem para avaliação me contou/a nível prático/os papeis foram entregues já tinha acabado o período de avaliação/nem sequer me contou para avaliação/e eu ainda ponderei se entregava ou não na secretaria da escola porque não havia qualquer vantagem nisso/e se eu não tivesse feito a acção de formação em ciências não teria formação no ensino tirando o ano/a parte curricular que eu ainda não tinha acreditado por Braga que eu pedi para me acreditar em parte curricular/senão/não teve qualquer repercussão/a nível prático foi muito investimento para posteriormente não ter nada/porque é assim/se o papel fosse entregue durante o meu período de

avaliação ainda poderia ter ido/entrado como referência ao facto de eu ter frequentado/como não foi e este ano/a data está do ano passado/é referente ao ano passado/de certeza que este ano já não me contam/já não me serve para nada/portanto este ano/felizmente acabei a pós-graduação/portanto formação já tenho/já me chega...

- (113) I – Agora/como te perguntei há bocadinho/queria que escolhesses um momento significativo deste projeto/tal como te pedi em relação ao teu percurso/pode ser positivo ou mais negativo...
- (114) CL – É assim/o momento que mais me marcou neste projeto foi o dia em que eu cheguei a casa e disse ao meu marido *vou desistir/não meto lá mais os meus pezinhos/sim/*nesse dia garanto que desistia e nem ele me demovia/ao outro dia/como ele é muito perspicaz e sabe lidar comigo/deixou-me acalmar para no outro dia falar comigo/porque a quente não adianta falarem comigo [...] no outro dia/atacou-me e convenceu-me/apesar dos incentivos das colegas de grupo foi mesmo porque ele me convenceu/porque eu já estava numa fase em que sinceramente por muitos incentivos que viessem do trabalho de grupo/o trabalho era demasiado grande/era demasiado/exigia demasiado de mim e eu tinha muitas coisas/estava envolvida em muitas coisas para além da ação de formação/e eu tinha que aprender o que era mais importante para mim/primeiro era o meu bem-estar psicológico/logo se eu estou numa coisa que não me está a fazer bem.../eu saio/e pronto foi o momento que mais me marcou...
- (115) I – Agora/de uma forma/já foste referindo mais ou menos mas se tivesses que dizer de forma sucinta o que é que tu aprendeste com este projeto/se houve alguma competência que tu achas que melhoraste/ou o que aprendeste/que desenvolveste...
- (116) CL – O mais importante que eu aprendi com este projeto é que às vezes nós temos que explicar *tintim por tintim* tudo o que se passa
- (117) I – Uhm...

- (118) CL – Até porque a certa altura já achavam que eu andava a usurpar o trabalho de outros/portanto o que eu aprendi até agora é/tudo o que eu faço e o que eu quiser fazer/apesar de eu detestar isto/é dizer *olhe/isto está aqui/fui eu que fiz...*
- (119) I – Uhm...
- (120) CL – A partir de agora aprendi isso/é *tintim por tintim* literalmente +/para não haver mais segundas intenções/mais deturpação das minhas palavras/e felizmente as minhas colegas de grupo conheciam-me e jamais associariam um pensamento desses à minha maneira de ser/até porque/se há coisa que eu nunca faria na vida era isso +/portanto a partir de agora aprendi é isso/mas acho que são coisas totalmente desnecessárias porque acho que se é produzido em grupo/ele concorda com aquilo/se não estava lá o meu projeto de investigação é porque eu não queria e a certa altura teve que ser tudo explicadinho/se eu me dispus a partilhar tudo o que eu tinha feito/era porque eu não me importava com isso/e então depois/explicar isso/e aprendi que na partilha evoluímos/aprendi que é muito importante partilhar/aprendi se calhar outras estratégias que possivelmente não utilizaria/ahm/aprendi a contactar com outras línguas/por exemplo o mandarim/apenas tinha visto na brochura/não tinha tido acesso/e eu acho que acima de tudo/aprendi mais em termos de relacionamento profissional do que em termos de conteúdos...
- (121) I – Uhm...
- (122) CL – Se bem que houve conteúdos que foram abordados e que considero muito pertinentes/eu acho que acima de tudo//nos diversos momentos com os relacionamentos interpessoais//eu adoro trabalhar em grupo +/sempre foi das coisas que eu mais gostei/é das coisas que eu continuo a gostar/adoro +/e por acaso é uma coisa que também aprendi/a importância do trabalho de grupo/eu acho que... há uma história muito interessante que é quem é que sobe à lua em que os vários animais sozinhos não conseguem subir à lua/mas montados uns às cavalitas dos outros chegam à lua/é uma das melhores imagens que este projeto poderia ter e eu acho que + foi pouco explorada...

- (123) I – Uhm//estarias disposta a continuar/ou fazer mais formações nesta área?/independentemente de ser neste moldes/não está em causa este moldes...
- (124) CL – Sim/tudo o que seja diversidade linguística e cultural/estou disposta/tudo o que seja formação/estou disposta/normalmente/eu tenho o péssimo feitio/tudo o que me aparece eu inscrevo-me/só depois é que penso/e então/tenho muita pena de não poder continuar no projeto/ainda olhei para ele várias vezes/para o que me enviaram/só que Olhão não é propriamente ali ao lado/tenho muita pena/é assim/se fosse de outra maneira/sem ser presencial/agora/Olhão é muito longe e eu também preciso da minha vida familiar...
- (125) I – O que é que tu achas que os professores/ou/se é que vais para a formação/o que é que os professores precisam para poder sensibilizar os seus alunos para a diversidade?
- (126) CL – É como eu digo/como eu acredito no exemplo/precisam de estar sensibilizados/
- (127) I – Uhm/e de que forma?/como é que tu achas que é melhor formar estes professores?/através de uma situação de formação deste género?/através de uma situação mais informal em que nós/enquanto investigadores/vamos ao terreno?
- (128) CL – Bom/vamos ser práticos/a nossa carreira/sendo que o que interessa à grande maioria é progredir e ter os créditos/e de preferência/ter os créditos sem muito trabalho/portanto/há pessoas que de facto vão/mas eu acho que depende muito das fases da nossa vida/não é?/porque há professores que já estão tão saturados com o trabalho que têm na escola e ainda lhes ser apresentada uma acção de formação que seja exigente e que lhes dê assim muito trabalho e não vejam grandes frutos/é complicado//se for uma acção de formação que seja creditada porque quando não é creditada o nível de adesão é menor de certeza/não tenho acesso a esses dados mas acredito/e eu acho que se for mais ligeira/quando eu digo ligeira não digo em termos de

conteúdos.../digo ligeira em termos de estratégias/eu adoro/ahm/ as vivências mais marcadas/mais marcada para as nossas vivências/mais marcadas para os nossos contextos/para as nossas realidades/por exemplo/vivenciarmos uma situação/colocarmo-nos na pele dos outros/porque marca-nos mais e os resultados/os impactos em nós são maiores/e eu acho que/foi muito exigente para o final/muita reflexão muita/e é assim/como eu tenho uma visão completamente diferente da reflexão/é verdade/para mim seria muito cansativo estar a rever autores a nível teórico para referir na minha reflexão/e fazer o lado pessoal/como eu não gosto/e é ponto assente/de tudo o que seja do meu lado pessoal para o meu lado profissional/eu tento contrabalançar/é quase como os actores que não gostam que a vida privada seja exposta/eu tento contrabalançar e a nível de gestão de emoções/não gosto que sejam transparecidas/é complicado/se calhar uma acção que procurasse mais o estarmos no papel dos outros/o vivenciarmos/o em determinada situação/o que é que nós enquanto grupo poderíamos fazer

- (129) I – Uhm...partir do terreno/daquilo que surge...
- (130) CL – Eu acho que se calhar podia ser mais interessante/e em vez de haver vários projetos/cada um ter o seu/haver situações em que todos refletíssemos sobre aquilo/porque vários projetos levou-nos a perdermo-nos...
- (131) I – Pois/era uma estratégia/um pouco de organização/inicialmente nem havia aquelas oficinas todas sequer/a ideia era só um grupo para não perder a coesão/por questões de organização é que se acabou por estruturar assim/mas depois também temos que arcar com determinadas consequências/não sei/é sempre uma aprendizagem...//ah/só mais duas perguntas +/uma delas é/enquanto professora do Primeiro Ciclo/como é que tu perspectivas a tua atuação futura em relação às línguas?//o que é que tu achas que pode ter mudado?
- (132) CL – Eu vejo que já mudou por exemplo quando eu passo por um *outdoor* ou por qualquer coisa que seja//eu já estou sensibilizada para o facto de estar/de ser outra língua/outras línguas//não vou dizer que estou completamente

preparada/porque não estou.../mas estou sensibilizada para/e pretendo sensibilizar os meus alunos para/para as línguas mas também para as culturas...

- (133) I – Sim/não se consegue dissociar assim/e neste tipo de sensibilização à diversidade linguística valoriza-se muito a cultura/a diversidade/falamos em sensibilização à diversidade linguística/mas também cultural/está sempre associada/pelo menos é a minha maneira também de ver.../ahm/este ano/já que estás colocada/já fizeste alguma coisa em que tu sentisses *olha já pus aqui um bocadinho daquilo que eu...*
- (134) CL – Eu estou colocada mas não tenho turma
- (135) I – Ah/pronto/era isso que eu também te ia perguntar/também depende disso...
- (136) CL – Eu estou colocada mas não tenho turma e não tenho liberdade nenhuma/enquanto que no ano em que eu estive no apoio educativo/o ano passado/foi o ano passado/e que implementei o projeto de intervenção/eu estava em apoio mas tinha liberdade/este ano/não é a questão dos colegas/é a questão de estar definido no agrupamento que o professor do apoio/o que faz é ir para a aula e estar com as crianças ao pé dele/e continuar o trabalho do professor/pronto/está assumido isso/agora/a nível do meu projeto/que eu tenho lá um projeto que se chama o projeto *Genius*/á já/já sensibilizamos/até comecei por explorar o *Romeu e Julieta*/e transformá-lo em jogos dramáticos e não sei o quê/já ouviram/já contactaram/mas de facto foi só com o inglês/nesse caso/não explorámos muito isso...
- (137) I – Uhm/agora/só assim para rematar/em poucas palavras/o que é para ti educar uma criança linguisticamente?
- (138) CL – Primeiro/educar uma criança é tentar/desenvolver nela capacidades ou *skills* para ser um cidadão de futuro/ao ser um cidadão do futuro já está suposto que consiga comunicar/consiga estabelecer laços com os outros/portanto é educar também para as línguas...

(139) I – Pronto/tudo bem/obrigada.

Entrevista Carolina (EC)

Número de Intervenções: 140

Data de realização: 30 de Janeiro de 2010

- (01) I – Pronto/é assim/a entrevista está mais ou menos dividida em três partes/uma delas tem a ver com a forma como tu sentes enquanto profissional e algumas representações sobre o que é para ti ser professora/depois tem uma parte dois que é uma biografia linguística em que falarás de alguns aspectos que consideres importantes/e uma parte três que tem a ver com o projeto em si/com o projeto línguas e educação...
- (02) C – Uhm...
- (03) I – Então/em primeiro lugar/embora seja uma pergunta simples mas em que às vezes a resposta não é assim tão/tão linear/se tu tivesses que dizer em traços gerais/o que é para ti ser professor/o que é que tu dizias?
- (04) C – <risos> não é fácil/não é?/ser professor é contribuir para o desenvolvimento de diversas áreas e//ahm/ajudar os alunos também nas suas atitudes/nos seus comportamentos/para uma vida futura/saudável...
- (05) I – E agora/refletindo sobre ti mesma.../sobre as tuas características/quais é que tu dirias que são as tuas principais/ahm/ qualidades/enquanto professora/e os teus principais defeitos?/dois ou três/ou um+
- (06) C – Da parte boa <risos>/a paciência/acho que sou paciente com eles/mas também exigente+/sou bastante exigente/ahm/
- (07) I – Disseste *mas também*/para ti ser exigente é positivo ou negativo?
- (08) C – É positivo/na minha perspectiva//e sou muito de justiça/entre os alunos/de//se aquele faz aquele também tem direito a fazer/e se por acaso

acontece em algum trabalho/não é?/é normal/um aluno ter que fazer e outro não ter que fazer/eu explico sempre a razão e converso sempre com eles e é sempre/são sempre coisas que são negociadas com eles/e não chego lá e digo *é assim/assim e assim/não*/eu falo com eles e explico/se tiver que ser assim porque há coisas que tem que ser assim/não é?/senão/eles próprios podem escolher/podem/ahm/dou-lhes o espaço para/para serem eles a participar...

(09) I – Uhm...

(10) C – Das negativas/às vezes sinto que podia ser mais criativa/mais inovadora/só que muitas vezes não tenho tempo para isso/e depois é assim/chega-se ao fim do ano e sinto que podia ter feito isto/de ter feito coisas diferentes/no momento eu não consigo e depois olho assim e penso *se calhar podia ter feito isto*/mas depois também penso/*olha/para o ano já sei*/mas eu sinto que podia ser mais criativa/mas não consigo porque é tanta coisa que não dá/muitas vezes não dá/sou o que eu posso...

(11) I – Exato.../já acabaste?

(12) C – Já...

(13) I – Recordas-te de o que é que te fez querer ser professora?

(14) C – <SIL>

(15) I – As razões que te levaram a isso...

(16) C – Se calhar desde/desde/pequenina/desde o Primeiro Ciclo/porque a minha professora colocava-me muitas vezes a corrigir os trabalhos dos meus colegas/e então desde aí que eu sempre quis assim ser a professora+/corrigir/ensinar os meninos/e pronto/acho que foi desde aí...

(17) I – Uhm//atualmente/voltarias a escolher a mesma profissão?

(18) C – Sim/não me vejo se calhar a fazer outra coisa/escolhia...

(19) I – E se pudesses voltar atrás/em termos de perfil/de percurso/mudarias

alguma coisa?/de formação/o que é que gostavas ainda de aperfeiçoar?

- (20) C – É assim/em termos profissionais/eu não mudava a formação inicial não mudava/mudava era/mas isso já tem a ver com o próprio país não é?/mudava era o sistema/eu gostava de ter formação mais específica/Matemática/Língua Portuguesa/Estudo do Meio/são as áreas específicas/eu gostava só que eu inscrevo-me só que como sou uma simples/entre aspas/contratada/eles não me aceitam/o que eu aprendo é pelas colegas da escola/por exemplo as colegas que estão na escola estão a fazer PNEP/e muitas vezes elas falam na hora do lanche e eu vou/vou captando e vou aprendendo alguma coisa/mas claro que não é com aquela profundidade que seria se estivesse na formação/mas não tenho hipótese/por ser contratada/de ter essa formação
- (21) I – (...) Agora/em relação à tua biografia linguística/conheces bem o que é que se propõe/queria que me dissesse qual é a tua língua materna...
- (22) C – O português...
- (23) I – Se aprendeste alguma língua estrangeira na tua primeira infância.../ou por intermédio de alguém ou em contextos mais informais (...)
- (24) C – Não/não...
- (25) I – Que línguas é que tu achas que dominas/se é que tu achas que dominas alguma?
- (26) C – É assim/eu acho que não domino nenhuma/mas a que eu compreendo mais e que consigo falar/não fluentemente/mas consigo...//é o inglês...
- (27) I – Uhm/gostarias de aprender outras línguas?
- (28) C – Sim/claro/claro+
- (29) I – Mas tens assim alguma de eleição/por algum motivo especial?
- (30) C – Por exemplo/ o polaco <risos> por causa do projeto/ahm/conheci a Kamila e pronto gostava de conhecer embora eu ache que é um bocadinho/ahm/é complicado/a língua dela é complicada//mas por exemplo o

alemão/também/e porquê/porque eu aqui uma vez/também nunca tinha contactado com o alemão/e numa aula de EPLE (Ensino Precoce de Língua Estrangeira) deram-nos a conhecer/ahm/e pronto e eu gostei muito na altura/só que lá está depois não temos oportunidade de/de desenvolver essa primeira/esse primeiro contacto/mas eu gostei e gostava de aprender...

- (31) I – Mais por curiosidade?
- (32) C – Sim//só queria dizer mais uma coisa...
- (33) I – Sim...
- (34) C – Lá com a Kamila/eu/era em inglês/mesmo agora no Messenger e tudo/eu escrevo em inglês/é através do inglês/embora ela esteja a aprender o português/agora já fala assim umas coisinhas+
- (35) I – Pronto/tens que a ajudar um bocadinho a português e ela ensina-te polaco/acaba por ser uma situação mais informal/além de que nós/por curiosidade/se calhar até aprendemos com mais facilidade/no dia-a-dia/também tem que haver alguma disponibilidade/não é?
- (36) C – Pois/é que eu podia ir se calhar para aqueles /para aqueles cursos livres/só que não tenho tempo para isso...
- (37) I – (...) No teu dia-a-dia/contactas com diferentes línguas?
- (38) C – Não/só assim esporadicamente é que posso falar/ainda há cerca de quinze dias/em Janeiro/estive com o meu cunhado e ele teve alemão no Secundário/e então/não sei porque é que veio à conversa e começámos lá com o alemão/como é que se diz isto/como é que se diz aquilo/mas lá está não tenho/ahm/lá está/só mesmo com a Kamila...
- (39) I – Pois/sei lá/às vezes podias ter amigos ou família que te obrigasse um bocado a isso...
- (40) C – Não/nesta escola não há assim alunos que falem outras/tenho familiares que falam francês/estão na Suíça/mas para nós falam português/por

isso/acaba por//e eu a francês também não sou muito boa/se eles me falarem em francês eu não compreendo bem/então/como eles falam português/eu não...

- (41) I – Na tua perspectiva//qual é a importância de dominar mais do que uma língua?/outra língua para além da nossa língua materna?
- (42) C – Acho que é importante/para contactar com os outros/conhecer/simplesmente conhecer é uma mais-valia//pronto/é importante essencialmente para isso//e para obter conhecimentos/não é?/muitas vezes não há em português e nós temos que procurar noutra língua/se nós a dominarmos é muito mais fácil
- (43) I – Claro...
- (44) C – Eu falo no inglês/muitas vezes leio para ter conhecimento não é?
- (45) I – Sim/portanto mais para aceder ao conhecimento e para comunicar com os outros?
- (46) C – Sim...
- (47) I – Agora/em relação às línguas mas no currículo/fazemos um bocadinho já a ponte para o projeto Línguas e Educação/concordas com a introdução de outras línguas no Primeiro Ciclo?
- (48) C – É complicado <risos>
- (49) I – Se quiseres relacionar com a questão do inglês/podes relacionar...
- (50) C – Eu acho que introduzir o inglês no terceiro ou quarto ano/acho bem/eles até já têm contacto com o inglês e têm+/depende é da forma como se trabalha/e eu acho que como muitas professoras trabalham o inglês/é como se trabalhassem no segundo ciclo/e depois disso desmotiva as crianças/eu conheço professoras de inglês das duas variantes/digamos/uma que faz jogos/é mais através de jogos/pronto/não os obriga a saber/não é?/através dos jogos eles vão aprendendo/e depois há aquelas que tem que ser assim e

pronto/e depois o facto de ter/ahm/acho que no Primeiro Ciclo não devia ter avaliação/assim de conhecer os conceitos ou.../ahm/ter avaliação/ahm/eles ficam mais apreensivos...

- (51) I – Portanto/na tua perspectiva/devia ser um inglês mais lúdico/mais de sensibilização ao inglês?
- (52) C – Sim/mais de sensibilização+/no Primeiro Ciclo as professoras chegam lá um bocadinho/entre aspas/a matar/chegam e começam logo a depositar os conteúdos até porque têm que obedecer a determinados programas/o que eu acho que//se a turma não render elas têm que fazer aquele programa?/pronto/é complicado.../eu acho que devia ser assim mais de sensibilização/sensibilizar para/e então depois começar a/um bocadinho a trabalhar isso+/até porque/imagina/eu posso sensibilizar para o inglês/mas porquê para o inglês?+/
- (53) I – Sim/põe-se essa questão também...
- (54) C – Mas pronto/optaram pelo inglês que dizem que é a língua universal <risos> mas podia ser outra língua/primeiro sensibilizar para as línguas/e depois então fazer o trabalho/imagina/os alunos até gostaram mais do francês/então porque não direccionar um bocado para o francês?/se eles gostaram mais do francês porque é que tem que ser inglês?
- (55) I – Pois...
- (56) C – E depois/à hora que é/quer dizer/agora já...
- (57) I – Normalmente é ao final do dia não é?
- (58) C – É/normalmente/mas agora já há no meio/já/ahm/pronto/mas eles cansam-se um bocadinho/já não rendem/porque eles são ainda do Primeiro Ciclo/e se calhar as pessoas não têm noção do que é o Primeiro Ciclo/no terceiro e quarto/mais quarto/já/pronto/ahm/mas sei que muitas vezes/têm no primeiro ano/e eles não sabem a língua portuguesa/não sabem as letras e a professora exige que eles saibam ler inglês//mas também quem sou eu para avaliar?

- (59) I – Sim mas isto é uma questão//é a tua opinião.../pelo que conheces/pela tua experiência/pelo que tens visto/não é?//há bocadinho referiste a propósito disso/a tua opinião sobre a integração de outras línguas/primeiro a sensibilização para as línguas em geral e depois/se calhar/consoante os interesses dos alunos/sensibilizá-los para uma ou outra língua/pronto/direccioná-los mais para uma língua//queria que me disseses quais são então as mais-valias/as vantagens e desvantagens da integração da sensibilização à diversidade linguística?
- (60) C – Eu acho que só/só existem vantagens em sensibilizar/não é?
- (61) I – Pois/mas queria que me disseses assim por palavras tuas.../pelo que tens experienciado/pelo projeto e por outras coisas
- (62) C – Sim/por exemplo/obtem conhecimento sobre outros países que não conhecem/mesmo eu/em relação já ao projeto/a Polónia/pronto eu sabia que fica acolá naquele sítio do mapa/mas assim concretamente nunca tinha explorado/e lá está/ao ter contacto/ao ter que explorar para conhecer/fui-me afeiçoando e fui gostando/e acho que isso também passou muito para as crianças/ao ter aquele contacto quiseram saber mais/por exemplo o inuktitut/eles adoraram o tema do inuktitut/e por exemplo se nós não lhes dermos conhecimento eles também não/se não conhecem também não vão à procura/portanto se nós lhes pusermos aquele bichinho pode ser que eles comecem a gostar e se entusiasmem/e eu acho que ter o contacto com essa diversidade os ajuda posteriormente/até nas outras áreas/Estudo do Meio/na Língua portuguesa/ganham mais vocabulário/a Matemática também dá para abordar/por exemplo a questão dos números em várias línguas/pronto eu acho que eles ganham por ter cada vez mais conhecimento/nós ajudamos a ter aquele bichinho para eles depois se quiserem/procurar mais/se gostarem disto vão à procura...
- (63) I – E é engraçado como na maior parte dos casos eles gostam precisamente/eles vão/como no caso que tu disseste do Inuktitut/que nós achamos que eles vão gostar porque é por exemplo o inglês/ e eles vão é

buscar o mais fora do vulgar.../já no projeto da S. se viu isso...

- (64) C – É/porque o inglês eles já estão habituados/é aquilo e pronto/agora/quando é uma coisa nova/e eles fazem muitas perguntas+/eles querem saber/são crianças e querem saber como é que é como é que não é/e pronto só o facto de quererem saber já é muito bom/pronto e há crianças que também devido a situações familiares/e outras coisas/que não se interessam/mas se se dá a uma criança isso e ela se interessa e quer saber mais/interessa-se um bocadinho pelo ensino/muitas vezes estão desmotivadas ou assim/e é uma forma de motivar/é uma vantagem/é uma forma de motivar para o ensino/por exemplo/para pesquisar/muitas vezes têm que pesquisar sobre isto ou aquilo/se for uma coisa que eles gostem...
- (65) I – Uhm.../e vês alguma possibilidade concreta de integrar esta sensibilização no currículo?/através de manuais/de legislação/é uma pergunta que é um pouco especulativa/é um pouco pões-te no lugar dos que estão em cima também e pensar o que é que se pode fazer para integrar oficialmente?...
- (66) C – Eu acho que sim/por exemplo/ahm/Áreas de Projeto/Estudo do Meio/mesmo na/ahm/lá está pode abranger/eu acho que basta o professor querer/porque imagina eu a Estudo do Meio dou uma certa matéria/eu posso interligá-la com a sensibilização/com Língua Portuguesa/com Matemática/e não é preciso haver uma diretriz a dizer *olha/tens que dar isto*/mas depende do professor e eu acho que/é a minha opinião/que são poucos os professores que sensibilizam porque não estão sensibilizados/eu por acaso faço isso porque estou sensibilizada/e conheço maneiras e estratégias/e até tenho materiais/aproveito-os e dou-os a conhecer/agora sei que há professores que até desconhecem e não abordam aquilo/assim especificamente e pode-se aproveitar mesmo o dia das línguas/para trabalhar a sensibilização/mas acho que poderia haver da parte do governo/da parte do ministério/alguma diretriz em relação a essa abordagem/porque se há para Formação Cívica/se há para Estudo Acompanhado/porque é que não pode haver um bocadinho para a

sensibilização?

- (67) I – Sim/às vezes é preciso haver mesmo isso para os próprios professores perguntarem *o que é isto?/Em que é que consiste?/Como é que podemos fazer isto?*
- (68) C – Sim/senão ninguém/pelo menos dos professores de que tenho conhecimento/muito poucos têm essa sensibilização para sensibilizar/limitam-se ao que está lá no horário/é isso que tem que ser e se estivesse lá no horário a sensibilização/eles tinham que saber o que era...
- (69) I – Agora mais em relação ao projeto/antes de participares no projeto já tinhas ouvido falar nesta abordagem?
- (70) C – Já/já tinha feito um projeto de investigação-ação/no ano de estágio...
- (71) I – Foi no âmbito de/ah foi no estágio/mas também tiveste EPLE?...
- (72) C – Sim/também/foi a partir de ter EPLE/tive EPLE/fiquei digamos mais sensibilizada para estas questões que nunca me tinham ocorrido/lá está/e então depois no estágio eu e as minhas colegas optámos por continuar/nessa perspectiva/e optámos por//agora já não me lembro do nome/mas optámos por essa sensibilização...
- (73) I – Em projetos de investigação/ou em projetos de escola/tinhas desenvolvido alguma coisa neste âmbito/sem ser no estágio?
- (74) C – É assim/em projetos mesmo/escrito ou assim/não/embora por exemplo na sala de aula eu/ahm/e por exemplo no final do ano/há dois anos acho que foi/fiz os *meninos de todas as cores*/e trabalhei/trabalhei esse poema/trabalhámos mesmo e no fim fizeram um teatro/e depois até foi apresentado às outras turmas/foi engraçado/eles ficaram todos contentes/vou fazendo eu na sala de aula quando tenho oportunidade/neste momento estou nos apoios não dá muito para...
- (75) I – O que é que te levou a participar no *Línguas e Educação?*

- (76) C – O que é que me levou a participar?/primeiro já queria/já sentia aquela necessidade da universidade/de voltar/porque havia conceitos/eu já estava/em termos de teoria digamos que já estava/já me tinham passado//e gostava de conhecer mais/pronto/e depois também havia a S. que me puxou um bocadinho <risos>/ela falou-me *olha/quieres vir conhecer o projeto?*/e eu pronto também estava a pensar fazer o doutoramento na área da sensibilização/e então tudo conjugado...
- (77) I – Que expectativas é que tu tinhas no início do projeto?/se é que tinhas assim alguma expectativa mais ou menos em concreto...
- (78) C – A expectativa que eu tinha era de/aprender alguma coisa <riso>/era essa a principal expectativa/em relação mesmo ao projeto/quando eu vi assim mesmo como é que ia funcionar/fiquei assim expectante/não é?porque não estava a perceber como é que as coisas se iam desenvolver/mas essencialmente foi mesmo//aprender...
- (79) I – E achas que de alguma forma essa expectativa se foi alterando ou mantendo/como é que ela se desenrolou ao longo do projeto?/foi aumentando/diminuindo essa vontade de aprender?/houve desilusões/não houve?
- (80) C – Bom/acho que há sempre expectativas nem que seja para o momento seguinte/o que é que se vai passar no momento seguinte/como é que vai ser?/pronto/acho que há sempre expectativas/mas tive sempre a expectativa de aprender/aprender e aprender/aspectos positivos/ahm/eu acho que o projeto/ahm/a minha expectativa era mesmo *o que é que vai sair daqui?*/como é que eles vão fazer isto?e realmente superou as expectativas/eu acho que foi muito bem organizado/orientaram-nos muito bem/porque também é preciso haver essa orientação/nós sozinhos também não iríamos conseguir/e penso que foi bastante positivo/nesses aspetos...
- (81) I – Uhm...
- (82) C – Agora a desilusão/foi mesmo na parte da comunidade/porque a minha

expectativa era que as plenárias/como foi a primeira que as pessoas foram lá/apresentaram os grupos/ahm/tudo bem que demorou um bocadinho porque eram muitos grupos/mas pensei que fosse assim nas outras plenárias/que fosse conhecer o trabalho das outras colegas/e isso não aconteceu/durante as plenárias não aconteceu/depois na última/lá está puseram-nos outra vez o bichinho/deram-nos a conhecer o seu trabalho mas como foi assim o final/digamos...

- (83) I – Sim/parece-te que foi assim só o início e o final?
- (84) C – Sim/depois não sei bem como é que se passou/como é que elas/o processo+/pronto/e também como foi o final/apresentaram só um bocadinho sem se perceber/e na altura falámos/*ai podemos ir ao moodle*/mas eu tentei sempre e nunca consegui ter acesso/depois de determinado dia de ter a senha e acesso/parece que houve uns problemas/não me conseguiam dar a senha/mas eu gostava de perceber melhor/porque elas deram o geral/deram a conhecer o geral...
- (85) I – Pois/inicialmente até se falou em depois gravar em cd's todos os trabalhos...
- (86) C – Sim/porque era interessante...
- (87) I – Sim porque nós não temos de facto essa visão de o que é que se fez realmente//temos o livrinho de resumos/mas...(...)
- (88) C – Pois/para ter acesso aos materiais...
- (89) I – Uhm/agora que papel é que tu achas que tiveste neste projeto?/tendo em conta que ele tem vários níveis/portanto/há a comunidade em geral/há o grupo mais/o GTA/há o GTA 1/portanto/no fundo/que papel/ou que papeis é que tu achas que assumiste?/mais como observadora?participante?/mais observadora nuns momentos e mais participante noutros?/
- (90) C – Bom/na comunidade fui meramente observadora <risos>/também não me sinto à vontade para falar assim com muitas pessoas/e muitas vezes tinha as

minhas opiniões e gostava de partilhá-las/mas depois tinha medo/olha/vou dizer asneira+ por isso deixa-me estar caladinha//e no GTA já fui mais participativa/porque também já começas a conhecer as pessoas/pronto/um bocadinho participativa/mas também sentia aquilo/tinha muitas vezes a minha opinião mas guardava porque apesar de conhecer as pessoas achava que/eu não tenho conhecimento/é verdade+/pelo menos a parte de teoria/entre aspas/que nós muitas vezes falávamos lá/e que eu não tinha conhecimento e muitas vezes apenas ouvia as outras pessoas que tinham mais conhecimentos acerca desta temática ou daquela e//aprendia com//os conhecimentos que elas transmitiam/por exemplo/quando era na parte/ahm/prática/era quando eu me envolvia mais porque me sentia mais à vontade/pronto/e sabia de que é que estava a falar/enquanto que na parte da teoria como existem muitas perspetivas/depois uma pessoa defende uma perspetiva outra defende outra perspetiva e depois nunca se chega a uma real conclusão/e as pessoas estão ali a debater coisas que já se sabe que pronto/é uma questão de teoria de opinião e de perspetiva+//no GTA 1 acho que fui bastante participativa/muito mesmo/achei que também há pessoas que participaram e que se empenharam mais e outras que participaram menos/e eu acho que fui uma das que participou mais/não fui a única mas...

- (91) I – Agora assim um pouco mais geral/mas que tem sempre esta componente entre as pessoas da universidade e as pessoas que estão mais no terreno/na escola/e também nos vários níveis/desde o grupo pequenino à Comunidade/como é que tu vês/neste tipo de projetos/a relação entre escola e outra entidade/outro parceiro/neste caso a universidade?/achas que é positivo e porquê?/achas que é negativo?/que tem vantagens ou desvantagens?
- (92) C – Eu acho que é positivo/ahm/porque nós aprendemos com a universidade e a universidade também/acho eu...que aprende com as nossas práticas+/não é?/nós digamos que na universidade procuramos mais teoria/e não é só teoria é didática/como é que nós devemos fazer assim/como é que nós devemos/mas depois na prática acho que a universidade é que aprende connosco/porque também não têm assim grandes oportunidades/porque por

exemplo eu dizia *ai esta estratégia se calhar vai funcionar*/e nós se calhar como já temos a prática/dizemos *se calhar não*+/pronto/e acho que essa interacção é muito boa/porque eles dão-nos ideias e nós também ajudamos a dizer se poderão correr bem ou não...

- (93) I – Portanto é um pouco um complemento?
- (94) C – É/eu acho +/acho que se complementam muito bem...
- (95) I – Se um colega teu/eu não sei se já aconteceu ou não mas.../se um colega teu te perguntasse em que é que consistiu este projeto/o que é que tu dirias/assim em traços gerais?
- (96) C – O projeto?
- (97) I – Uhm...
- (98) C – Então/ahm/o projeto/ahm...
- (99) I – Assim de forma resumida/por palavras tuas.../o que dirias do projeto?/como explicavas o que era?
- (100) C – O projeto era uma comunidade/em que/ahm/em que//havia as plenárias/em que nós obtínhamos conhecimento/ahm/com investigadores/que iam lá falar de investigação-ação/de várias/de vários assuntos relacionados com a educação em línguas/e que depois se dividiam em três grupos/da escrita/da leitura e da sensibilização à diversidade e eu integrei-me no da diversidade/e depois iria explicar que dentro do nosso grupo dividimo-nos por pequenos grupos para trabalhar no projeto/mas que houve sempre//relação/entre/entre o grupo todo/porque nós apresentávamos nas diferentes fases/da inicial/dos objetivos/das questões/a planificação/nós apresentávamos sempre aos nossos colegas e eles diziam a sua opinião/davam a sua opinião/e assim em todos os pequenos grupos...
- (101) I – Portanto explicarias a dinâmica dos grupos?
- (102) C – Era...

- (103) I – E qual era o objetivo final em termos práticos?
- (104) C – Sim/sim.../e pegava no geral e ia especificando até chegar...
- (105) I – Exato/para ter noção das várias dinâmicas...//agora ia-te pedir/e aliás/acho que há bocadinho a propósito disto/me falhou aqui/exatamente/falhou-me uma pergunta/porque eu agora ia-te pedir para tu escolheres um momento significativo deste projeto/ou por ser mais positivo ou por ser mais negativo/um momento significativo e para explicares porque é que o escolheste.../uma coisa assim que te tenha mais marcado.../um dia/uma atividade/sei lá/uma aprendizagem/uma discussão...
- (106) C – Um momento.../são muitos/escolher assim um momento/ahm...
- (107) I – Ou se quiseres assim escolher um mais negativo e um mais positivo...
- (108) C – Eu tive muitos momentos que me marcaram e foi no trabalho de pequeno grupo...
- (109) I – Uhm...
- (110) C – Os momentos pela positiva/são os daquelas colegas que trabalharam connosco e que se via que estavam empenhadas e que partilhavam as suas ideias/e mostravam mesmo que queriam partilhar/e que/pronto/que queriam mesmo que houvesse cooperação/e pela negativa foi/ahm/alguém que/ahm/nem sempre estava muito motivado para isso/pronto e isso marcou-me também um bocadinho/marcou o oposto/e marcou o positivo/
- (111) I – Claro/há bocadinho a pergunta que eu me esqueci foi para também escolheres um momento significativo da tua carreira profissional ou do teu percurso mesmo antes de entrares na/na carreira profissional/era para escolheres um momento significativo do teu percurso/é um bocadinho parecida com esta pergunta só que em vez de ser do projeto é em ralação a ti mesma/ao teu percurso/formativo ou profissional...
- (112) C – Ah/pode ser também formativo?

- (113) I – Sim/pode ser formativo.../pode ser durante o curso/durante o estágio/o que tu quiseres...
- (114) C – Sim/eu acho que o que me marcou foi o estágio
- (115) I – Uhm...e porquê?
- (116) C – Principalmente aqui/ahm/na Vera Cruz/porque nós estávamos a implementar o nosso projeto de/ahm/seminário/e tínhamos meninos de diversas culturas/chineses/etc/e fizemos um *Peddy-paper*/aliado a um ponto do projeto que era conhecer a cidade/e acho que isso marcou muito...
- (117) I – Que competências ou que aprendizagens principais é que tu achas que desenvolveste com este projeto?
- (118) C – Com o projeto?
- (119) I – Sim/com o *Línguas e Educação*?
- (120) C – Ahm/aprendi/voltei a aprender/a parte que envolve a teoria/porque muitas vezes nós/eu notei isso+/que na prática/nós tendo conhecimento de certos conceitos/mesmo conceitos+/que/se calhar trabalhamos de outra forma/e tendo outros conhecimentos/trabalhamos de uma outra forma...
- (121) I – Um pouco o visitar de conceitos?
- (122) C – Foi/foi.../é como eu digo/eu já estava/eu ia trabalhando mais na prática/mas realmente depois vi que com a teoria por trás se pode fazer muito mais+/pelos alunos...
- (123) I – E estarias disposta a continuar a tua formação nesta área?/independentemente de ser uma coisa mais formal ou em formações mais informais/digamos assim...
- (124) C – Sim/por isso é que eu agora vim/é voluntário/estou aqui por querer aprender mais coisas e pronto/claro que gostava+
- (125) I – Uhm/de que formação/que tipo de formação é que tu achas que os

professores precisam nesta área?/mais formal?/mais informal?/mais teórica?/mais prática?

- (126) C – Eu acho que se tem que conciliar sempre as duas coisas
- (127) I – Uhm...
- (128) C – Porque os professores vivem das práticas/digamos/e dar-lhes/entre aspas... teoria e depois não saber como é que isso funciona na prática/é como/na minha opinião/claro/é como estar a pôr fora aquele tempo/eu acho que tem que se aliar sempre as duas coisas/também não pode ser só prática porque as pessoas também têm que compreender porque é que as coisas funcionam de determinada maneira/pelo menos eu falo por mim/apercebi-me disso
- (129) I – Uhm//enquanto professora do Primeiro Ciclo como é que perspectivas/se é que perspectivas de alguma forma/como é que perspectivas a tua actuação daqui para a frente/em relação às línguas?
- (130) C – <SIL>
- (131) I – Como é que tu achas/se é que mudou alguma coisa/que houve alguma aprendizagem ao longo deste percurso/mesmo pela formação inicial e agora por este projeto.../achas que mudou alguma coisa?/como te posicionas?
- (132) C – Eu acho que//eu mudei+ um bocadinho porque/tive outros conhecimentos/lá está/que me levaram a mudar um bocadinho as minhas práticas/porque se calhar fazia assim ou assim porque fazia/e agora já/com a teoria/é fundamentado/já posso mudar e dizer *olha assim é mais correcto*/entre aspas/*pedagogicamente ou assim é mais correcto fazer assim*/porque tenho conhecimento não é?/pronto agora esqueci o que ia dizer <risos>
- (133) I – Referiste mais que te sentes se calhar um pouco mais segura/com as coisas mais sustentadas/e que isso te faz actuar de outra forma com os teus alunos/e por exemplo a tua atividade escolar/em relação aos teus

colegas/sentes alguma liberdade/vontade de fazer alguma coisa?/tens reagido de outra forma?

(134) C – Sim/por exemplo/quando uma colega fala de um assunto/que por acaso/imagina/ela fala da Babusca/por exemplo/que era uma história que andou lá na escola/ahm/posso dar ideias/olha/trabalha isto/trabalha assim/podes fazer isto/não é?/dar ideias.../ahm/mas também depende das professoras/porque quem também já começou a trabalhar nisso já tem outra/outra perspectiva/digamos/pronto eu tento dar a conhecer/mas muitas vezes também não há tempo para dar a conhecer aos colegas/porque também há outros assuntos a tratar/neste momento estou assim um bocadinho para o destacada/nos apoios/embora eu quisesse fazer um trabalho assim/mas não dá+/não dá porque é uma hora com uns/uma hora com outros/e depois tenho duas escolas/e muitos alunos/posso é sempre dar aquela dica à professora/nós falamos/nós falamos/ela diz olha/vou dar isto e isto e eu digo *podes fazer assim ou assim*/dou a minha perspectiva/não é?/mas também...

(135) I – Pois/ter uma turma é diferente?

(136) C – É/claro/e eu espero ter rapidamente uma turma para/para poder trabalhar novamente esse tipo de coisas...

(137) I – Uhm...Pronto/e agora para terminar/e porque tem a ver um pouco com todas estas questões/e com a forma como tu sentes a abordagem à sensibilização//o que é para ti educar linguisticamente uma criança?

(138) C – Ui/um remate em grande+ <risos>/educar/ahm/lá está/primeiro/ahm/depende/primeiro a língua portuguesa porque há alunos que não têm essa língua como materna/mas uma vez que estão aqui é tentar integrá-los/nunca esquecendo essa variante de que se na turma temos alguém que fale outra língua/aproveitar isso para trabalhar a sensibilização//tem sempre familiares/tem sempre contacto e eu aprendi isso com a biografia linguística que eu/pelo menos assim inicialmente/quando tiver uma turma vou fazer assim um biografia /um bocadinho mais ampla/assim alargada não só às línguas mas a outra áreas/porque conhece-se/sabe-se que o aluno tem

família não sei onde//diz muito dele/quando eu fiz a biografia linguística/eu fiquei a conhecer melhor os alunos/porque eles disseram/*tenho família ali/e falo assim com a minha tia/conheço esta ou aquela língua/pronto e com isso tudo eu acho que conhecemos melhor os alunos/e então/linguisticamente/acho que devemos trabalhar a Língua Portuguesa e depois sensibilizar para as outras línguas/e no caso de haver alunos com português língua não-materna/explorar também para ele não esquecer a sua língua/porque muitas vezes é a língua portuguesa e tens que esquecer/mas não+/eu acho que não/e é assim/eu gostava até de saber as línguas/para poder dizer *olha isto diz-se assim na tua língua/mas pronto.../ou mesmo escrever/porque muitas vezes eles vêm e não sabem escrever na língua deles/era giro dar a conhecer/a eles e aos outros/olhem na língua deste menino escreve-se assim/e ele próprio ficava a conhecer e outros também/para os colegas darem valor e para ele próprio conhecer mais/porque muitas vezes eles também não conhecem/são pequeninos/falam/ouvem os pais falar mas não conhecem/e era importante também eles continuarem com esses laços/**

(139) I – Pronto/terminei...Obrigada por te disponibilizares...

(140) C – De nada..

Entrevista Elsa (EE)

Número de Intervenções: 128

Data de realização: 29 de Novembro de 2009

- (01) I – Bom/para contextualizar/a entrevista tem três partes/uma mais sobre o ensino o ser professor/outra de biografia linguística/ahm/e uma última mais específica sobre o projeto...
- (02) E – Uhm...
- (03) I – Então/assim de uma forma sucinta/o que é para si ser professora?
- (04) E – Ai/isso é uma pergunta muito difícil+/mas é assim/para já/é uma responsabilidade muito grande/não é? Porque nós somos/entre os seis e os dez anos/temos uma influência/vai definir o futuro destes miúdos/somos muito importantes/e acho que nós no 1º Ciclo/ou eles têm um 1º Ciclo que os agarra à escola e que os faz gostar de aprender/ou/se não for assim/ahm/matamos o bicho da curiosidade e do querer saber mais aqui/portanto/eu acho que a nossa responsabilidade é enorme/e cada vez mais/porque/ahm/a sociedade está numa mutação tal que eu a trabalhar há 30 anos vejo que as coisas são completamente diferentes/e tenho algum receio de não conseguir acompanhar as necessidades dos miúdos perante a sociedade.../é criar nestes miúdos o gosto por aprender e/nós/no 1º Ciclo/temos essa responsabilidade/é despertá-los/mas do que aquilo que lhes ensinamos é fazer com que estes miúdos gostem de aprender+/e agora temos mais uma função atribuída que é de os educar.../ahm/que é muito complicado/mas isso já é outro departamento
- (05) I – Sim/ahm/se eu lhe pedisse para reflectir sobre as suas características enquanto professora/quais é que considerava ser as principais qualidades e os principais defeitos/assim/dois ou três...
- (06) E – Eu acho que as minhas qualidades/eu gosto mais de falar nas qualidades porque os defeitos não têm piada nenhuma <Risos>/eu acho que sempre tive uma

vontade de me manter atualizada/eu acho que ninguém tira o curso para saber tudo/e/quando agora me ponho a pensar nas coisas que fazia há vinte anos/até me arrepio+/também se calhar estavam mais adequados à/à/e aquilo que sabia/em termos de investigação e tudo/o que se sabe hoje não tem nada a ver com o que se sabe hoje/mas/ahm/é essa preocupação e sobretudo a minha preocupação é ter respeito pelos alunos/acho que os miúdos todos devem ser respeitados/se perdermos respeito pelos alunos/acho que tudo fica condenado/ahm//essa qualidade/agora/outra...//uma das qualidades é eu gostar de dar aulas/é essencial/não/porque eu podia ter esta profissão por não poder ter outra ou... mas não é isso/mas eu não me vejo a fazer outra coisa/aliás/estive a dar a formação/gostei/foi uma experiência//ahm/mas gosto muito de dar aulas+/é gostar muito dos miúdos e gostar muito de estar na escola/assim defeito/ahm/não tenho...<Risos> estou a brincar/gostava muitas vezes de conseguir controlar-me mais na sala/não ter que dar berros na sala/era aquilo/que eu gostava mais de conseguir/de nunca ter que fazer isso+/de conseguir não fazer porque eu acho que há pessoas que conseguem/eu não consigo/de vez em quando/tenho que dar dois berros na sala e não gosto/e outro grande defeito é eu não gostar de ensinar matemática/eu não gosto de ensinar matemática e por mais que eu/tente que isso não transpareça para os miúdos/é muito difícil.../é muito difícil e eu tenho essa preocupação porque eu sei que tenho esse defeito/eu não gosto/e olhe/eu este ano estou na formação da matemática+/porque eu não gosto mas tenho que ensinar... isso é um defeito/e eu sinto/ainda hoje diziam as colegas/ai a matemática/os miúdos têm problemas de aprendizagem/e eu dizia/os meus têm problemas de *ensinagem*//não é que eu acho que os meus alunos são melhores a língua portuguesa porque/mas é assim/eu sou uma pessoa/não sou um robot+/tenho gostos próprios/e eu gostava que esses gostos próprios não condicionassem/mas condicionam/para o bem e para o mal/eu acho que isso é um defeito em mim/não devia/eu devia ser tão boa numa coisa como noutra e devia ter/ahm/mas não consigo... bom/não sei se é isso que quer...

- (07) I –É/é o que considera/até porque estas perguntas são/ahm/totalmente abertas por causa disso/as perguntas são mais ou menos fáceis/mas as respostas são mais

difíceis/mas também não são tão condicionadas/e é mesmo essa percepção que eu quero/o que eu quero perceber é as conceções que vocês têm sobre vocês próprias/sobre o ensino/sobre o projeto/portanto/não se preocupe/não há respostas nem certas nem erradas...

- (08) E – Não+/não é isso/é se eu estou a dar elementos que vocês precisam...
- (09) I – Sim/é/é/foi ao encontro do que pretendia/senão eu também vou reformulando/ahm//recorda-se/ou é capaz de enumerar as razões que a levaram a querer ser professora do 1º Ciclo?
- (10) E – Sei/uma delas eu sei/para já uma delas foi a minha professora do 1º Ciclo/principalmente a professora do 1º ano/a imagem que eu ainda hoje tenho dela/ahm/foi/é uma pessoa que ainda está viva/e que eu cheguei a trabalhar com ela na escola da Vera Cruz/já está reformada/e acho que por ser uma pessoa diferente/marcou-me/e depois/tem a ver com o facto/e eu até tive outra profissão/trabalhei noutra coisa antes de começar a dar aulas/por não ter colocação/e acho que a dar aulas não há dias iguais/e/as rotinas/o ser sempre igual/o fazer sempre a mesma coisa não/não é uma coisa que eu me via a fazer/e essencialmente/gostar muito de miúdos...
- (11) I – E atualmente...
- (12) E – Ah/mas eu quero dizer que eu não era para ser professora/esse meu gosto todo/de gostar de crianças/o que eu queria era ser educadora de infância/e não fui educadora de infância por questões legais que se prenderam na altura/porque eu comecei o curso em 75 e naquela época/e portanto/eram para abrir vagas de Educação de Infância/aqui em Aveiro e depois não abriram não sei porquê/é a faixa etária que eu mais gosto/gosto muito do 1º ano/porque é quando/eu acho que é quando nós os vemos a crescer mais/depois/eu acho que ele começam a estacionar um bocadinho/e/aquela fase dos miúdos/de três/sete//estes do 2º ano/é impressionante+ /eu acho que eles todos os dias estão diferentes+/deve-se ao facto de que.../não sei/são diferentes/vemo-los crescer mais/dá-me muito mais gozo//por exemplo/custou-me imenso/eu estive no ensino especial/e uma das coisas que me fez muita impressão/é não vemos nada/é assim/vemos/aqueles

miúdos que nós temos que valorizar em pequeninas coisas/mas era horrível.../era chegar ao final do ano e perceber que a única coisa que eu tinha ensinado era ir à casa-de-banho...e ter ido pôr uma carta no correio.../não conseguia+/eu acho que há pessoas que conseguem fazer isso/mas eu não conseguia valorizar o meu trabalho/parece que não via nada feito/e eu acho que os miúdos/então o 1º ano/aquela fase em que uma pessoa os vê/não lê e começar a ler/é uma coisa/assim/espetacular//e é/é a parte que eu gosto mais/e depois é assim/depois começo a gostar porque estou com eles/e vejo uma evolução diferente/mas por exemplo/é horrível pegar em miúdos/de 3º ou 4º ano que vêm de outra professora/não é por essa professora ser melhor ou pior/é porque é diferente+/parece que não/que não vimos tudo/parece que há uma parte do filme que foi apagada...

- (13) I – Parece que não temos o histórico...
- (14) E – É/é...
- (15) I – Pois e é por isso que é/pelo menos/eu acho que é importante esse acompanhamento do 1º até ao 4ºano/
- (16) E – Sim/não é por acaso que eles querem que seja assim/e/eu acho que a mais-valia para os miúdos é muito grande/e para nós/até para nós/dá muito menos trabalho/
- (17) I – Claro...
- (18) E – Porque eu já os conheço/já sei como é que hei de dar a volta/mas/mas para os miúdos é uma grande mais-valia/é assim/eu este ano cheguei aqui/peguei nos miúdos/é evidente que é preciso fazer um diagnóstico/há miúdos/alguns andam para trás/andam para a frente/é preciso fazer uma avaliação/mas nós já conhecemos/conhecemos os pais/conhecemos as manias deles/eles conhecem as nossas/e/é uma mais-valia ter uma turma nossa do 1º ao 4º ano/por exemplo uma miúda que foi integrada este ano numa turma//é complicado/não tem sido fácil para mim/mas pronto/agora já está a andar/as coisas já estão a andar para a frente/mas é um bocadinho complicado/porque depois os miúdos também se

adaptam à nossa maneira de ser/e depois é assim/já havia regras criadas e a miúda não/ahm/parece que andava aqui coitadinha/a voar/porque eu não estava com a preocupação do ano passado com estes/à partida o trabalho que estava feito/estava feito/com ela/tive que começar de novo/relativamente/nem tem a ver com a aprendizagem/com algumas regras...

- (19) I – Ahm/não sei se ainda queria dizer mais alguma coisa/a propósito das razões que a levaram escolher esta profissão...
- (20) E – Não/não...
- (21) I – Atualmente/voltaria a escolher a profissão?
- (22) E - <Risos>ahm/é assim/ainda agora o meu filho diz que ainda me hão-de pedir por favor para eu ser professora porque/não tem a ver com o eu gostar ou deixar de gostar/eu acho é que nos estão a exigir aquilo que nós não podemos dar/e/nesta altura já não estou assim/já não tenho idade para mudar de profissão não é?/Podia mudar mas não/em termos económicos/acho que não é rentável mudar/mas/se as coisas não mudam/eu acho que isto deixa de ser uma profissão aliciante/porque nós parece que estamos a remar contra tudo/estamos a remar/não é contra+/parece que estamos a remar contra os pais/a remar contra a ministra/que estamos a remar contra o sistema/estamos a remar contra tudo e parece que nos sentimos sozinhos/parece que só somos nós a querer que as coisas funcionem bem com os miúdos porque mais ninguém se preocupa/é assim/os pais têm o problema deles resolvidos porque os meninos estão aqui/mas não percebem que os meninos saíram daqui agora do apoio ao estudo e eu sou mazinha e não lhes dou apoio ao estudo/e saíram daqui e estão acolá a fazer os trabalhos de casa/saíram da porta e já estão acolá/isto é inadmissível/e isto vai causar distúrbios grandes e nós vimos hoje/que estamos a começar no 1º Ciclo a ver coisas que só víamos no 2º e 3º Ciclos/e parece que só nós é que vimos/parece que ninguém percebe que alguma coisa está mal e que alguma coisa tem que mudar/e é nisto/é assim/eu acho que voltava a ser/mas/e depois é assim/o nosso horário é uma coisa louca/é assim/digam o que disserem/eu tenho 27 horas letivas+/eu ontem estive até às duas da manhã a passar textos dos meninos a computador+

- (23) I – Claro/é o trabalho em casa/não é só aqui...
- (24) E – E parece que as pessoas não percebem que não é numa hora/depois de sair daqui/que eu faço o trabalho para os miúdos/ou então/eu também posso fazer/eu posso/eu faço/pego nos manuais e é chapa quatro/e vai a oito/agora não vai bem nem como eu acho que devia ir/e sem aquilo que os miúdos precisam e têm direito de ter+/mas isto dá muito trabalho/mas ninguém vê/mas ninguém vê/e até sou capaz/eu por acaso com estes pais/já os conheço/mas se calhar se algum dia as coisas derem para o torto e os meninos não aprenderem/ainda não aprenderam porque eu não usei os manuais
- (25) I – Pois...
- (26) E – É evidente que os meninos têm muito trabalho e não sei o quê/mas está muito enraizado nas pessoas que seguir pelos manuais é que é bom/e há coisas que são aberrantes/para se fazer um trabalho.../nós não temos tempo/neste momento/para refletir sobre o que fazemos/é tudo a atravancar/é a dar-lhe/não há um momento em que a gente possa parar/e dizer/*olha aqui o que é que vamos dar?*/não temos tempo de fala com as colegas para lhes dizer *olha o que é que estás a fazer?*/*olha eu estou a fazer isto e está a resultar/* não temos tempo+ e isso faz-se em duas horas por mês?/não se faz/nós não temos tempo de ler+/como é que alguém que dá aulas não tem tempo de ler?/o que sai.../refletir sobre os novos programas.../não se fazem coisas bem feitas a andar a correr/e encher pneus/a atamancar coisas/e a nível do ensino é muito grave/isto vai ter consequências/e parece que ninguém vê as consequências/têm acontecido aqui na escola situações graves+ e nós temos que ver que os miúdos não têm culpa/os miúdos não têm culpa/os miúdos sofrem a consequência desta loucura em que todas as pessoas andam/e por isso/é assim/se eu tivesse que repensar era por causa disso/não porque/mas acho que é o sistema que não está bem/mas ninguém vê/eu acho que as pessoas não têm noção da realidade e do que se passa dentro da sala de aula e que se passa na escola...
- (27) I – Por fora não/é difícil...
- (28) E – E os pais/alguns eu vou falando e eles percebem/mas outros não percebem/os

miúdos chegaram às sete e meia e saíram/estão acolá/ainda não saíram/e é assim/quem entra agora na carreira tem muito mais coisas que eu já não tenho/que já por lá passei e que já não estou condicionada com alguma coisas que estão para aí+/temos por exemplo os professores das AEC que coitados/eles têm muita força de vontade/mas os próprios pais não os consideram professores/nós pomos lá as fotografias para eles saberem que são professores...

- (29) I – Pois/isso é grave...
- (30) E – Mas isso também foi uma imagem que se criou/que aquilo é para entreter...enfim...
- (31) I – Ora/agora/embora seja um pouco difícil/pedia-lhe para escolher um momento/ahm/significativo/bastante importante/do seu percurso profissional/e para o descrever assim de uma forma breve/justificando porque é que o escolheu...um momento que considere/de facto/marcante
- (32) E – Por exemplo/um momento próximo e de facto marcante/foi a formação/é assim/eu sempre gostei de me manter informada e sempre fiz formação/mas a formação que eu fiz em Coimbra/e nós tivemos o privilégio de fazer formação assim com os melhorzinhos/não é? Porque a primeira formação que foi feita do PNEP/foi assim/a nata/e foi/eu acho que/abanou-me com a cabeça/não mas assim/há muitas coisas que/há muitas coisas que eu tinha já feito/fiz o complemento de formação na Universidade Aberta/já aprendi bastante/eu acho que aprendi muito/e eu acho que fazermos formação/uma coisa é a nossa formação inicial+/e engraçado/eu dizia que no dia em que me vissem a fazer o complemento de formação/era porque eu queria ganhar mais dinheiro/<risos> e é engraçado como eu mudei de ideias/depois aquilo começou-me a dar um gozo enorme e isso foi completamente ultrapassado/o nós estarmos a aprender depois de estar na carreira é completamente diferente/e é assim a formação do PNEP para mim foi muito bom/é assim/eu percebi coisas que nunca tinha percebido+ /e é por isso que eu agora digo *ai meu Deus os meninos que já me passaram pelas mãos+ /* e outra coisa/foi o facto de eu entrar na sala de outros colegas/ainda ontem lhes disse na formação de matemática/eu acho que quando nós estamos na sala do

colega nos vemos a nós/e eu digo/aprendi com as coisas bem feitas e eu tive formandas espetaculares e aprendi também com coisas mal feitas + mal feitas que eu já tinha feito+/que eu não as via/mas que depois vi-as porque era ela que as estava a fazer/e é assim/foi muito muito importante para mim/o facto de estarmos de fora/permite-nos ver coisas que nós/porque quando estamos embrenhadas/não refletimos sobre o que estamos a fazer/porque assim nós pensamos/*mas isto não faz sentido/mas para que é que isto nos serve?*/permite-nos pensar nisso/eu acho que toda a gente devia passar por formação assim/eu acho que mudou muita coisa/no relacionamento com os miúdos/até no relacionamento com os miúdos/porque nós apercebemo-nos de coisas que são pequenas coisas que fazem a diferença toda/e por isso foi/para mim/o momento mais marcante foi passar por essa formação/foi o eu ter formação e depois dar formação/nem tanto dar as oficinas/mas o estar na sala com as colegas/acho que me permitiu ver as coisas de uma forma completamente diferente...

- (33) I – Ora bem/agora em termos de biografia linguística/ahm/eu gostava só que me desse algumas referências/em relação à sua língua materna/se aprendeu ou não alguma língua na primeira infância/e se sim em que contexto.../que línguas domina/ou considera que domina/
- (34) E - <Risos>
- (35) I – Não/porque às vezes/pode ser só a nível de compreensão/pode depois separar/porque às vezes há línguas que não sabemos falar/mas...
- (36) E – Pois/por exemplo/o espanhol/eu percebo/tive um grande contacto em miúda/pronto/a minha língua materna é a língua portuguesa/mas tive muito contacto com a língua espanhola/ora o meu pai tem sete irmãos/cinco foram emigrantes na Venezuela/e os meus primos todos praticamente nasceram na Venezuela/portanto/a minha irmã também foi para a Venezuela/mas eu tenho muito contacto/eu lembro-me/eu lembro-me de ler/aquelas revistas de amor/com treze/catorze anos e eu/a minha mãe não me comprava e os meus primos traziam e eu lia em espanhol/e percebia/lia essas revistas todas/lia aquilo tudo na praia/lia aquilo tudo/eu não lia em português/porque não tinha/e lia a dos meus primos/mas

aí a partir dos dez anos que eu comecei a fazer isso e percebia aquilo perfeitamente/eu percebo/não falo+/nem arrisco/porque faço figura triste/o meu marido tem a mania que fala espanhol e depois só diz asneiras/mas eu não/não gosto porque eu acho que não sei e então não invento/tento falar mais devagar/não/não falo/mas percebo perfeitamente/facilmente/mesmo em viagens e não sei o quê/tenho tido contacto e não tenho grande dificuldade/acho que até tenho algum vocabulário e/e percebo/agora/o contacto com a língua inglesa/foi na/na/no liceu/porque nós tínhamos que começar/o nosso começava só no/no/que é agora o sétimo ano/eu tive primeiro francês/sempe fui má a línguas/e/era má aluna/é assim/falo mal inglês/não falo bem/mas eu acho que isso tem a ver com/com/o nós estarmos expostos à língua/por exemplo/eu lembro-me de situações/eu estive em França/ao fim de uma semana aquilo já entrava/pronto/começa a entrar/inglês/lembro-me que arranjámos uns amigos ingleses e eles foram lá para casa/primeiro estava/estava/a apanhar bonés/depois/tanto percebia como começava a dizer//eu acho que se estivesse mais exposta à língua começava/eu era capaz de dominar/com o francês e com o inglês/mas não...

(37) I – Que línguas é que gostava de aprender?

(38) E – É engraçado/uma língua que eu gostava de aprender mas é por ser exótica/que é o/o/ahm/o chinês/eu acho o chinês uma coisa engraçadíssima/mas eu acho que nunca era capaz de aprender chinês/eu acho giro/mas não/tenho quase a certeza que não era capaz de aprender...

(39) I – Bem mas nós às vezes temos aquela perspetiva de que o aprender é dominar/e às vezes essa curiosidade podia ser apenas para conhecer uma língua diferente/com.../nós também associamos muito o saber ao dominar bem...

(40) E – Pois...porque eu acho que eles têm os sons muito próximos/é tudo muito próximo/lembro-me de uma vez o meu filho andar lá com umas manias de/ouvia e depois repetia/eu achava aquilo+/eu dizia *isto é diferente*/para mim... eu tenho mau ouvido/tenho mau ouvido/mas tenho mesmo/eu/ahm/acho que não faço uma boa discriminação/o meu marido por exemplo/ diz assim *esta música está mal*

gravada/isto aqui não está bem/e eu digo/mal gravada?/oh/está agora mal gravada.../não é que ele é capaz de comprar um cd e dizer assim isto está não sei o quê/e eu para mim aquilo está sempre bem/não/não tenho/não faço uma boa discriminação auditiva/não sei porquê mas não/não tive facilidade com as línguas/se fosse/era o chinês e era porque é assim uma coisa diferente/acho engraçado/porque é completamente diferente/tanto a nível da/os sons/nem têm todos os sons/e depois a escrita também é diferente/só por isso/por ser mais exótica/nada de especial...

- (41) I – Ahm/no seu dia-a-dia/contacta com diferentes línguas?//e em que contextos?
- (42) E – Ahm/não/ahm/bem contacto/na televisão/com os filmes/mas são mais as vezes que leio as legendas do que ouço/só quando estou/só quando não posso mesmo estar a ver é que começo a tentar ouvir/mas normalmente/não tento/por exemplo/em minha casa/o meu filho mandava-nos calar quando estava a ver filmes em inglês porque ele não lia as legendas/eu não/eu leio as legendas/e não tenho assim//por exemplo/cantar em inglês/assassino a língua toda+//a sério+/não tenho jeito/não falo bem/não tenho uma boa dicção/e não tenho contacto frequente com/ahm/agora os miúdos/engraçado que na minha família há muita gente que ainda tem alguns termos de espanhol (...) /há expressões e até hábitos/por exemplo/na alimentação/que foram introduzidos por eles...
- (43) I – Uhm/na sua perspectiva qual a importância de dominar mais do que uma língua?//Se é que considera importante...
- (44) E – Ai/eu acho que é muito importante/se eu acho que quando andei a estudar era importante/agora eu acho que/ninguém/ninguém consegue/profissionalmente/digamos até que sobreviver mesmo/sem saber mais línguas/mas estamos/está tudo impregnado de inglês/a nível informático//eu acho que é quase impossível hoje/e por exemplo/chegar à universidade sem dominar inglês?/acho impossível.../e ter sucesso?/porque é assim/tem que se ler imensa coisa em inglês/eu acho que/essas e outras/porque nós não vivemos sós/nós estamos ligados de tal maneira ao mundo que não saber outra língua é quase ser analfabeto/em imensas situações da vida/nós chegamos/está tudo em inglês/em

informática/muitas situações com que nos deparamos em que nos faz falta saber o inglês/eu ainda ontem estava a experimentar um jogo no computador/fui lá investigar/e não encontrei barreiras em português/e estava a tentar dominar aquilo/mais tarde/encontrei.../e encontrei noutro jogo/muito interessante a matemática/o raciocínio lógico/as instruções estavam em inglês/e esse não encontrei mesmo em português/estive lá//aflita a tentar/pronto/mas até eu chegar lá/foi difícil/não foi facilmente que eu interpretei aquilo/depois lá vai mais uma a adicionar/perguntei ao meu marido/mas eu acho que até a nós/professoras do 1º Ciclo/o inglês faz falta/eu acho que/principalmente o inglês é assim.../mesmo a nível comercial/quem trabalha/quem está ligado à indústria/qualquer pessoa numa empresa/mesmo que não tenha nenhuma especialização/se depara com situações em que precisa dominar outra língua/porque isto já não vivemos em Portugal/isto é uma aldeia+

- (45) I – Pois/ahm/e agora referiu mais a parte académica/a parte profissional/e a nível pessoal?
- (46) E – Ah/se queremos ir passear/saber alguma coisa também dá jeito/não é?/é?/por exemplo/eu não domino bem o inglês/o meu marido domina/eu não estou a imaginar/em algumas situações em que já estivemos/que nos safávamos melhor porque ele dominava bem o inglês/e eu não falava outra coisa/e é assim/quase em todos os sítios se consegue que se fale inglês/porque em algumas situações/se calhar/teria sido complicado/não nos safávamos/sair do país e termos/sabermos/numa situação qualquer/ conseguir comunicar é básico/não é?/ninguém consegue/eu acho que a nível pessoal também é importante/mas a nível de fala porque escrita/pronto/é mais complicado
- (47) I – Agora as línguas/digamos assim/no contexto escola/no currículo/concorda com a introdução de outras línguas no currículo?
- (48) E – Ai/sim+/a forma é outra coisa/concordo com a introdução da língua/eu acho que eles deviam começar/eu acho que a língua nem devia ser AEC/eu acho que a língua devia ser uma área curricular/e eu já tive a experiência de ter inglês dentro da sala coadjuvada com uma colega/e depois poder aproveitar muito mais isso

para as minhas aulas/depois é assim/os miúdos aprendem quanto mais cedo começarem a ser expostos a outra língua/mais facilmente eles aprendem/e eu acho que o grande erro quando eu entrei foi/é assim também não tinha nenhuma forma de ter contacto com outras línguas/televisão não havia/músicas/o contacto com a música não/por exemplo/o meu filho na escola Primária/eu dei com ele a contar até dez a inglês porque o canal não era traduzido e ele aprendeu sozinho/ahm/há uma forma de contactar/e ele aprendeu/o meu filho aprendeu inglês sozinho/porquê?/porque esteve exposto à língua/não havia tradução/ele se gostava dos desenhos animados tinha que/havia um filme que ele gostava que era o Rei dos gazeteiros que ele sabia as falas todas do filme/mas miúdo pequeno+/ele gostava muito/e portanto/ele aprendeu praticamente sozinho/ e gostava das canções/e cantava o meu filho mais novo fala muito bem inglês e/o inglês que ele sabe não foi bem o que ele aprendeu quando foi para a escola/porque ele já sabia e tinha muitas bases/a nível oral só/mas ele dominava já o inglês como se/e não teve ensino de inglês/mas estava mais exposto à língua/a nível da música/da televisão/até nós saíamos/por exemplo/o meu marido fala bem/e/ahm/em algumas situações ajudava-nos/e eu acho importante começar/de preferência até no/ahm/na Pré+/eu acho que é...

- (49) I – E concorda que essa língua/ahm/seja de facto o inglês?//que no fundo está associado a generalização do inglês...
- (50) E – É assim/eu acho que/a língua mais se usa agora é o inglês/mas eu acho que até pode ser outra/desde que/eu acho que só o facto de eles perceberem que há outra língua e começarem a falar outra língua se calhar também lhes vai abrir/campos para eles perceberem que há outras e se interessarem+/se tem que ser o inglês/eu acho que o inglês é/ahm/ porque hoje é a língua que domina o mundo/eu acho que devia ser o português <risos> todos os países deviam falar português/não/eu acho que o inglês é por isso/porque se calhar/é aquela que a nível económico/ahm/prevalece/não é?/trocas comerciais e essas coisas é/a língua que prevalece/mas se tiver que ser outra/eu sei lá por exemplo nas zonas junto à fronteira porque é que não há de ser o espanhol?/nas zonas junto à fronteira porque é que não há de ser?/não tem que ser necessariamente mas eu acho que

devia ser introduzida uma língua/curricular/no 1º Ciclo e não é nas AEC...

- (51) I – Como é que perspectiva neste momento a integração da sensibilização à diversidade linguística no currículo?/desde as vantagens às dificuldades/às possibilidades de integração curricular/como uma área à parte?
- (52) E – Não tem inconvenientes/não tem inconvenientes/eu acho que é uma grande vantagem/porque é assim/e é a tal coisa/nós não somos Portugal/nós somos mundo/e aquilo que a S. fez com eles foi no fundo fazê-los perceber que há pessoas diferentes/com culturas diferentes/com línguas diferentes/eu acho/eu acho que se nós/só preservamos aquilo que conhecemos e de que gostamos/e se os miúdos não estiverem/não perceberem que existem pessoas diferentes com problemas diferentes//acho que vão ficar muito pequeninos//eu acho que é diferente eles perceberem que há guerra no Afeganistão se souberem como é a cultura lá/como é a língua/como é que aquelas pessoas/como é que aqueles miúdos vão à escola/é diferente eles perceberem isso ou um problema/ahm/é diferente eles perceberem se têm algum contacto/se já se falou/do que se eles desconhecem inteiramente que existe outra língua/e outras culturas/portanto/eu acho que isso só/só traz vantagens/e isso também/por sua vez/faz com que eles valorizem aquilo que têm+/porque quando eles estão a conhecer os outros eles também estão a valorizar aquilo que têm/é super importante...
- (53) I – Uhm/como é que vê a integração mesmo/no dia-a-dia curricular?/a articulação com outras áreas/como uma área isolada...
- (54) E – Ahm/eu continuo a dizer que o nosso/que o nosso Estudo do Meio é.../ahm/e por exemplo essa área podia ser valorizada no Estudo do Meio/porque o nosso Estudo do Meio é muito/ahm/nem é motivante para os miúdos/nem lhe dá muitas mais-valias/é muito/ahm/depois também depende da maneira como se abordam as coisas/não é?/mas não é/eu acho que é uma área que está//que não faz crescer muito os miúdos/se calhar/o trabalho que foi feito aqui o ano passado//se calhar fê-los crescer mais/do que/em termos de conhecimentos/do que exactamente o programa de Estudo do Meio que eles têm/é uma coisa/mas também depende muito como se abordam as questões/mas elas são tão/e depois esta história de nós

termos que sumariar...(...) e eu acho que a sensibilização à diversidade linguística integrada no currículo na área de Estudo do Meio/fazia todo o sentido/todo o sentido/porque eu acho que só queremos saber mais se/se sabemos um bocadinho...

(55) I – Uhm/uhm...

(56) E – Se não sabemos nada/não queremos saber+/e os miúdos só ficam curiosos se souberem um bocadinho/se souberem um bocadinho/vão procurar mais+/no outro dia o JM veio com uma fotografia do primo porque ele dizia que ele era muito forte/por causa dos Comandos.../e trouxe uma fotografia do primo e ele tinha dois miúdos ao lado vestidos de uma maneira muito estranha/e ele nem falou/porque o JM veio mostrar aquilo e... /mas os outros todos caíram-lhe em cima/*quem eram aqueles meninos?*/e eles estavam com uma roupa esquisita+/onde é que foi aquilo/tens que nos dizer/e ele teve que ir para casa tentar saber onde é que/e foi no Afeganistão/e aliás/ele amanhã vai ter que dar esclarecimentos sobre aquilo/por exemplo/o facto de eles terem visto aquela fotografia/que não tem nada a ver com a aula mas.../criou-lhes/e depois ele foi logo dizer onde é que ficava/em que continente é que ficava e não sei o quê/porque eles já sabem...

(57) I – Pois/eles próprios vão depois procurar isso...

(58) E – E se calhar/isto tem a ver com alguma coisa que aconteceu o ano passado.../só se eles souberem um bocadinho é que querem saber mais+/e/ahm/e eu acho que isso lhes abre a portas para eles conhecerem um bocadinho/depois o resto eles vão/uns mais outros menos/os mais interessados/vão/vão descobrindo/vão perguntando/vão/mas depois já vão ver as coisas com outros olhos/eles sabem que existe/depois é ir/e a escola também/ahm/a escola também tem que lhes dar/ahm/ferramentas para eles/para irem descobrindo eles/e isso/ahm/a sensibilização à diversidade linguística/eu acho que o trabalho que foi feito foi excelente...

(59) I – Sim/já vamos falar/a seguir...//aliás/é mesmo a seguir <risos>/antes de participar neste projeto/já tinha ouvido falar nesta abordagem?

- (60) E – Não/não/e aliás/fiquei/só fiquei porque o nome/o nome despertou-me imensa curiosidade/eu não estava a ver/se me dissessem *olha/vais fazer isso/ou/como é que vais fazer para?*/eu não ia lá/era capaz de ir assim/depois/mas não/e pronto achei que devia ser/por isso é que participei/não é?
- (61) I – Ahm/portanto/também não tinha participado em qualquer projeto relacionado com línguas no 1º Ciclo?
- (62) E – Ahm/tinha participado num projeto que tinha sido aqui da escola/que era integrar o inglês no 1º Ciclo/mas começaram com o 3º e 4º anos/portanto eu tive uma professora de inglês que ia à minha sala e que dava inglês aos meninos/comigo dentro da sala/e depois eu ia explorando isso que ela fazia também nas minhas aulas/mas estava integrado no currículo/era avaliado por mim/com a colega e não sei o quê/eu acho que foi uma experiência muito+ positiva/que se deixou cair...
- (63) I – Pois...
- (64) E – Porque é assim/eu acho que não tenho/por exemplo/a nível do inglês/algumas coisitas/mas eu acho que não sei o suficiente/teria que trabalhar muito mais/para poder dar inglês aos miúdos/não tenho formação suficiente para isso/e eu acho que uma pessoa que é especializada/com a professora titular da turma/faz um trabalho excelente/mas as AEC também depende das pessoas/este ano ela é canadiana/até a falar/ela fala de uma maneira diferente/e é uma pessoa que tem muita experiência neste tipo de projetos/os miúdos estão a adorar/e depois fala muito comigo
- (65) I – Pois/quando há/essa proximidade entre um professor e o outro é muito importante/principalmente pelos miúdos/não é?/não só pelo trabalho.../ahm/o que é que a levou/quais são as motivações principais/iniciais/para participar neste projeto?
- (66) E – Foi mesmo curiosidade... /foi mesmo curiosidade <risos>/era assim uma coisa tão diferente daquilo que eu já tinha ouvido falar/que foi/inicialmente/foi mesmo curiosidade...

- (67) I – Quais eram as expectativas/no início do projeto?//esperava alguma coisa em concreto/por esse desconhecimento da área?
- (68) E – Não/estava assim muito à descoberta/estava assim muito à descoberta das coisas/não/não tinha assim expectativas/é assim/à partida/todos os projetos que se fazem com os miúdos são sempre positivos/quando muito aprendemos que não os devíamos ter feito
- (69) I – Claro...
- (70) E – Não/é assim/de todas as experiências que nós temos/positivas e negativas/nós temos que tirar alguma coisa/nunca ia ser uma coisa desastrosa para os miúdos/não é?/eu estava dentro da sala/também se eu achasse alguma coisa/dizia *temos que acabar porque isto está a ter mais malefícios do que benefícios/por isso/então vamos acabar com a história/portanto/eu não tinha nada a perder/nem eu nem os miúdos*
- (71) I – E quando ele foi assim apresentado/no início/que ganhou um pouco mais de forma/mesmo para si
- (72) E – Bem/aí já era diferente não é?/achei que era/ahm/que ia ser interessante/e que/ahm/que ia ser uma/que ia ser desafiante para os miúdos e que lhes ia criar imensa curiosidade/e que eles iam gostar/e eu também/eu também não sabia.../aproveitei para aprender...
- (73) I – Uhm//que papel julga ter assumido ao longo do projeto?pode ter-se alterado ao
- (74) E – Pode-se ter alterado?
- (75) I – Sim...
- (76) E – Ah/o papel...
- (77) I – Desde/mais de observadora/mais participativo/se houve alguma evolução...
- (78) E – Eu tentei que ele fosse participativo/ahm/mas inicialmente/uma pessoa também está sempre assim/não sei até onde é que eu posso ir/porque tenho que

estar dentro da sala com outra pessoa...

- (79) I – Claro/é uma fase de adaptação...
- (80) E – Mas eu tentei ser participante desde aquilo que eu dominava/e tentei ser participante.../eu acho que fui participante+
- (81) I – Uhm/e sentiu que ao longo do projeto foi conseguindo conceber essa participação mais...
- (82) E – Sim/sim.../ao longo do projeto cada vez a minha participação foi sendo maior/até a nível do que eu fui aprendendo/de/de/ahm/ver o que é que eu posso fazer a partir daqui com os miúdos na sala/mesmo aquilo que eu ia fazendo a partir das/das sessões/foi aumentando/ahm/o que eu ia integrando nas minhas aulas...
- (83) I – Foi crescendo/não é?//e a este propósito/como é que vê o trabalho colaborativo entre professores/neste caso/todas somos professoras/mas/ahm/professores que estão mais no terreno/ahm/e professores/por exemplo que estão noutra instituição/neste caso/foi a universidade/como é que vê esta parceria/se é que assim lhe podemos chamar/de trabalho colaborativo/ou se vê que não se consegue fazer trabalho colaborativo
- (84) E – Ai/eu acho que se consegue trabalho colaborativo/porque é assim/as pessoas que estão na universidade//e que estão mais próximas das fontes de informação/assim/fresquinhas+/e como as pessoas que saem agora/umas mais do que outras.../ahm/acho que têm um conhecimento a nível de/de tudo o que é novo de investigação que nós não temos/nós temos outra coisa que vocês não têm+/que é a experiência do terreno/quando se consegue conjugar as duas coisas+ é/ahm/acho que é o ideal/não é?/é termos teoria e prática/quando se conseguem juntar as duas coisa é ótimo+
- (85) I – Hum.../se um colega seu/da escola ou de outra escola qualquer/lhe perguntasse em que é que consistiu o projeto/o que é que lhe diria assim numa primeira/em poucas palavras/como é que descreveria este projeto?

- (86) E – Ahm/que aos miúdos foi feita uma sensibilização sobre culturas e línguas de todo o mundo e que lhe abriu portas para eles irem saber mais...
- (87) I – Uhm//há bocadinho pedi-lhe para escolher um momento significativo do seu percurso profissional/agora pedia-lhe para escolher um momento também mais significativo ao longo deste projeto
- (88) E – Ui/isso é mais difícil...
- (89) I – Uma aula/uma reunião/ahm/uma descoberta/uma reação dos alunos/alguma coisa assim que fosse mesmo mais marcante.../eu sei que se calhar é um pouco difícil selecionar/mas...
- (90) E – Não/mas há assim/não foi assim uma/ahm/não foi uma sessão nem nada/mas há uma coisa que eu acho que foi muito importante que aconteceu nesta sala e que aconteceu/se calhar não teria acontecido se não fosse com o projeto/foi os miúdos/e eu+/percebermos algumas coisas relativamente ao F./o miúdo de etnia cigana//acho que a /que a integração dele nesta turma/ganhou muito com o projeto/e mesmo eu+/eu já tinha tido alunos ciganos na sala/e eu sabia lá o que é que era o caló... não sabia/e como não sabia/nunca tinha ido buscar/nunca tinha ido descobrir+/nunca tinha ido tentar saber mais/e agora acho que o facto de termos o/ahm/o F. na sala e eles terem descoberto que o F. tinha uma língua/e eu própria+ ter descoberto/eu sabia que ele tinha uma língua/sei que eles não falam/mas nunca/já tinha tido até muito mais/e nunca tinha ido ver/fazer nenhuma investigação ou procurado nada sobre a língua/e contribuiu também para que os miúdos tivessem um respeito diferente pelo miúdo/e eu acho que isso foi/há alguns momentos muito giros dentro da sala/com os miúdos relativamente ao F./ahm/com/mesmo com a S. e comigo dentro da sala que foram/ahm/são coisas muito pequeninas mas muito significativas/os miúdos perceberem algumas coisas/relativamente à cultura/relativamente ao modo como eles vivem/o respeito por exemplo que eles têm pelos mais velhos/o facto do F. comer tudo/o facto de saberem que ele tinha acolá algumas palavras que só ele é que dizia+/que eram só dele/eu acho que foi muito giro.../e eu acho que só teria acontecido/não teria acontecido sem o projeto/de maneira nenhuma/apesar de todo o respeito que eu

tenho pelo F. e pela cultura dele/não tem nada a ver/o facto do avô ter vindo cá//e vieram outros pais mas eu acho que o dele valorizou-o muito porque os outros não precisavam de ser tão valorizados... /e o F. é diferente porque nós sabemos que é uma cultura...

- (91) I – Sim/mesmo os alunos podem ficar despertos para uma próxima chegada/ahm/ de um outro aluno/não é?
- (92) E – Claro/claro...
- (93) I – Se calhar/vão logo perguntar que língua é que ele fala/que até pode não fazer sentido/mas que eles vão já procurar...
- (94) E – Claro/claro+
- (95) I – Ahm/que competências/não só a nível de saberes mas se calhar a nível de atitudes e até mesmo a forma de sentir as coisas/que competências é que pensa/para si/ter desenvolvido neste projeto?
- (96) E - <SIL>
- (97) I – Enquanto professora...enquanto pessoa...
- (98) E – Ahm/se calhar/fiquei mais desperta/ahm/se calhar o que me aconteceu/o que aconteceu aos miúdos aconteceu-me a mim//acho que foi a novidade foi para os dois/e se calhar/percebi/ahm/o valor da/da/desta sensibilização à diversidade linguística para os miúdos/essencialmente/comigo foi isso/eu acho que/inicialmente foi curiosidade/mas acho que agora é importante continuar a trabalhar isso com eles/e porque eles também já/eles próprios já perceberam que podem saber mais coisas e vão-me obrigar a dar-lhes mais/mas eu percebi que isso era importante e que era uma mais-valia para eles...
- (99) I – Estaria disposta/isto em termos de perspetivas futuras/estaria disposta a continuar a sua formação nesta área/quer fosse/ahm/não significa que seja formação formal/pode ser um acompanhamento deste género/este tipo de projetos ou uma formação...

- (100) E – Sim/sim...
- (101) I – Estaria disposta a fazê-lo?
- (102) E – Sim/sem dúvida nenhuma
- (103) I – De que forma é que/ahm/em que modelo de formação é que se revê mais?/
num modelo deste género ou num modelo mais formal/por exemplo/acreditado?
- (104) E - <risos> Não/é neste modelo/sem dúvidas nenhuma...
- (105) I – Que vantagens é que vê neste modelo mais informal de
acompanhamento/parceria?
- (106) E – A gente não gosta de coisas formais/informal é muito mais giro/porque está
muito ligado aos miúdos+ e à prática diária com eles na sala/e muitas vezes a
formação formal/que também tem vantagens e que tem que existir/às vezes
distancia-se demais da/da/ahm/realidade e da relação com os miúdos
- (107) I – Enquanto professora do 1º Ciclo/como é perspectiva/a partir de agora/a sua
atuação nesta área das línguas?/acha que mudou alguma coisa?/pensa fazer
alguma coisa no futuro ou ir fazendo?/como é que perspectiva?/prevê alguma
mudança?
- (108) E – Ai/perdi-me...
- (109) I - Enquanto professora do 1º Ciclo/como é perspectiva/agora/a sua atuação em
educação em línguas?/em relação à sensibilização à diversidade?
- (110) E – É uma pergunta um bocadito difícil <SIL> é assim/é evidente que ninguém
passa por isto sem ficar com nada/não é?//ahm/neste momento não estou a
pensar/ahm/não vou dizer *ah/já vou fazer um/não/agora* é evidente que todas as
oportunidades que eu tiver para integrar isso no currículo/vão ser
aproveitadas/e/com os miúdos/mais tarde/de certeza que vou pegar/mesmo porque
no 4º ano/o programa de Estudo do Meio é mais interessante/e se calhar aí/de
certeza que eu vou pegar nisso tudo/e nós temos o português espalhado pelo
mundo e/se calhar/é interessante ver com eles/mesmo até a esse nível/ver com eles

como é que é a cultura desses países/a relação com as outras línguas porque aqueles países têm línguas próprias/de certeza absoluta que lhe vou pegar...

- (111) I – Pois/era neste sentido/não tem que ser nada...
- (112) E – Claro/claro/porque é a tal coisa/fiquei com uma sensibilização diferente/eu própria fiquei com uma sensibilização diferente para diversos aspetos/e aprendi coisas...
- (113) I – Agora/uma última questão
- (114) E – E os miúdos/é incrível/eles sabem/eles sabem e decoraram palavras...
- (115) I – Pois/eles têm essa...
- (116) E – Essa capacidade...
- (117) I – E curiosidade...
- (118) E – Exatamente/eu às vezes reparava no que eles estavam a dizer e eles falavam e eu já não me lembrava+/e eles lembram-se+
- (119) I – Lá está/isso é prova de que eles têm grande capacidade de fixar/os sons/mesmo os sons+
- (120) E – É...
- (121) I – Ahm/agora um pouco o apanhado de tudo o que disse/mais especificamente/da sensibilização à diversidade e do projeto//em poucas palavras/o que é para si hoje/educar/ uma criança linguisticamente?
- (122) E – É fazê-la perceber que existem outras línguas/essencialmente isso...
- (123) I – Uhm...
- (124) E – Não temos que lhes ensinar/elas têm que saber que elas existem//e que elas estão associadas a uma cultura
- (125) I – Uhm...

- (126) E – Essencialmente/é isso...
- (127) I – Uhm/é só então/obrigada...
- (128) E – De nada...

Entrevista Graça (EG)

Número de Intervenções: 196

Data de realização: 22 de Novembro de 2009

- (01) I – Bom/ahm/a entrevista tem três partes//ahm/uma delas é mais o eu profissional/ou seja/como é que vê/como professora
- (02) G – Uhm...
- (03) I – a segunda parte/ tem a ver com/como não podia deixar de ser/com a biografia linguística+
- (04) G – Uhm...
- (05) I – só para a caracterizar/e a terceira parte/então/mais relacionada com o projeto/está bem?
- (06) G – Uhm...
- (07) I – pronto é só para ter ideia do que é que vai falar...// primeiro /se lhe perguntasse/se lhe pedisse para me dizer assim sucintamente o que é para si ser professora/o que é que responderia? <SIL> sei que é uma pergunta é muito simples para uma resposta complexa...
- (08) G – exatamente+/e/ahm//sinto o que é ser professor/ahm/mas exprimir assim/ahm/é um bocado mais complicado/não é?// sei lá/é tentar dar as respostas necessárias/mais necessárias e mais pertinentes aos alunos é// acompanhá-los ao máximo/é desenvolver as capacidades/ahm/que/que/ahm/ que estão inerentes a cada processo de aprendizagem//é tudo isso/e no fundo nós somos/principalmente no 1º Ciclo/ nós somos tudo para eles/tudo mesmo/passamos muito tempo com eles/não é?/ahm/é essencialmente isso/

- (09) I – Uhm
- (10) G - e proporcionar-lhes/e aqui neste meio acontece muito isso/vivências que eles normalmente no meio familiar não têm/ou pelo menos vivências com uma orientação de vida/orientação de vida correctas porque eles muitas vezes/pronto/eles vão/o que eu noto é que têm vivências familiares mas não colhem daí nenhuma aprendizagem/nenhum conhecimento/porque os adultos não os reconhecem enquanto seres que têm que conhecer o mundo que os rodeia /e/ahm/ nesse ponto de vista eu acho que a escola tem um bocado essa função/é o meu ponto de vista...
- (11) I – uhm/se eu lhe pedisse para reflectir um pouco sobre as suas características enquanto professora...
- (12) G – Ui+
- (13) I – Tente seleccionar duas ou três qualidades/que considera serem qualidades suas/para si/e defeitos...
- (14) G – Uhm.../defeitos/digo-lhe já um+ /sou um bocado desorganizada/um bocado e às vezes muito desorganizada//às vezes/ahm/no meio de tanta coisa que pretendo fazer//primeiro que me organize+/ahm/custa a/a começar/ahm/ <SIL> não sei/eu penso que uma das minhas preocupações/sempre/sempre/é/portanto/é/procurar dar mais respostas adequadas àqueles alunos com mais dificuldades...
- (15) I – Uhm...
- (16) G – portanto/é tentar/ahm/sei lá// muitas vezes/ahm/como é que se diz?/tentar//ahm/ eles muitas vezes vêm com medo/vêm também com umas expectativas muito baixas/isto também já de casa/ahm/ e tentar motivar/puxar essas crianças que estão mais/ahm/com mais problemas/com mais dificuldades mas a vários níveis/tanto afectivos como de aprendizagem...
- (17) I – portanto/é essencialmente ter mais atenção/mais preocupação com esses...

- (18) G – sim/mais atenção a esses/às vezes/alguns/os outros que não têm essas características até poderão ficar/sei lá/um bocadinho prejudicados não sei se diria se sim se não/ahm/mas pronto a minha grande preocupação é essa/sempe...
- (19) I – Uhm...não sei se quer acrescentar mais alguma coisa...
- (20) G – Não.
- (21) I – Ahm/ recorda-se/é capaz de enumerar algumas das razões que a fizeram querer ser professora?
- (22) G – bem/essas razões eu fui-as encontrando ao longo da minha prática
- (23) I – Uhm...
- (24) G – Acima de tudo...
- (25) I – Portanto/mais ao longo já da carreira/ou/sempe quis ser professora?
- (26) G – Ahm...não
- (27) I – Porque há pessoas que querem logo...
- (28) G – Ahm//não//não quis/eu até estava mais ligada a outras áreas/ahm/mas pronto/as coisas encaminharam-se para este
- (29) I – Sim/mas acabou por/ahm
- (30) G – sim porque a minha área era mais as ciências/tipo farmácia/medicina/esse género/só que depois/pronto/as coisas enveredaram por este caminho e hoje/ahm/gosto daquilo que faço/gosto porque acho que realmente quando eu/quando eu/ahm//os objetivos que eu vou traçando/vou-os normalmente conseguindo com os alunos...
- (31) I – Uhm/ e se voltasse atrás/mudava alguma coisa/no seu percurso?
- (32) G – De profissão?

- (33) I – Sim/sim...a nível profissional
- (34) G – Neste momento/neste momento/é uma profissão que está a ser muito complicada/muito complicada de gerir/nós em termos de/ahm/perdemos muito tempo em termos burocráticos/reuniões//eu sinto que não tenho o tempo necessário/nem de longe nem de perto/para preparar como realmente queria as atividades para os alunos/mesmo a nível de produção de materiais/materiais que realmente gostaria mesmo/mesmo+ de construir/muitas vezes não tenho tempo/e isso é uma frustração muito grande/inclusivamente passar/ahm/acho que não é bom para ninguém quase não ter tempo para a família+/nesse aspeto/eu mudava/sem dúvida nenhuma...
- (35) I – Atualmente/mesmo sabendo disso/se voltasse atrás voltaria a ser professora ou não?
- (36) G – Não sei/neste momento/não lhe sei dizer... há uns anos atrás não hesitava/mas neste momento não lhe sei dizer...a única coisa que realmente me motiva nesta profissão é o que se vai conseguindo//com os alunos+só+/de resto não
- (37) I – Uhm/ ahm//agora pedia-lhe para escolher/eu sei que é difícil escolher mesmo só um momento/mas talvez/pronto/de vários momentos importantes/um deles/um momento mais marcante da sua carreira profissional/ou por progressão/ou mais ligado às crianças/mais ligado a alguma coisa diferente que tenha feito/uma formação/ahm/qualquer coisa/qualquer momento que foi realmente significativo
- (38) G - <SIL> Há vários//muitos...
- (39) I – É bom/ter muitos...
- (40) G – Sim/sem dúvida nenhuma+ <SIL> sei lá/estou-me a lembrar/ahm/ <SIL> um ano quando estive em Oliveira de Frades/que estava longe de casa/gostei muito de lá estar//lá está a relação criada com/com a comunidade toda em geral/foi espetacular/e marcou-me muito/porque//todos trabalhavam em

função do mesmo objetivo/a nível familiar/ a própria comunidade além da familiar/todos participavam/também era uma terra pequenina/e foi um ano muito gratificante na minha vida/nesse aspecto...

- (41) I – Mais pelo trabalho em conjunto...
- (42) G – Em conjunto+/tanto a nível do grupo de professores/como/ e essencialmente/a comunidade escolar
- (43) I – Uhm...
- (44) G – Acho que foi/foi muito bom/eu lembro-me por exemplo de uma criança ter uma bisavó que não sabia ler nem escrever/e no entanto acompanhava o bisneto na vida escolar de uma forma espetacular/sei lá/uma relação mesmo muito boa que se criou ali/ahm//quando fizemos uma festa de Natal/já não se fazia lá há muitos anos/houve muita gente a participar//levei várias crianças daquela aldeia/e estávamos a relativamente poucos quilómetros/poucos isso depende das condições de cada um/mas levei várias crianças a ver o mar pela primeira vez/sei lá/houve muitas experiências gratificantes...
- (45) I – Ora/agora em relação à segunda parte que tem a ver com a bibliografia linguística/a sua língua materna é o português?
- (46) G – Sim
- (47) I – E aprendeu alguma língua na primeira infância?
- (48) G – Aprendi/espanhol
- (49) I – Uhm/em que contexto já agora?
- (50) G – Em que contexto?/Porque nasci num país da América do Sul/e pronto dominava/e ainda domino o espanhol
- (51) I – Portanto considera que domina o português e o espanhol?
- (52) G – Sim/e também me desenrasco com o francês/com o inglês...
- (53) I – Pois era isso que eu ia perguntar/que competências é que acha que tem a

outras línguas.../porque algumas percebemos melhor na escrita/outras mais na oralidade...

- (54) G – Exatamente/francês/ahm/pronto a nível ortográfico/já está um bocado esquecido/mas a nível oral//leitura.../o inglês também/não tanto/mas também me desenrasco//houve uns anos que dei algumas explicações de inglês/ahm/sei lá/em vários contextos/uma vez trabalhei no ensino recorrente e estive a dar iniciação ao inglês numa ocupação de tempos livres/gostei muito/de uma forma lúdica...e pronto
- (55) I – Uhm/claro...//e/ahm/gostaria de aprender outras línguas?/ou que outras línguas gostaria de aprender/se tivesse que as enumerar?
- (56) G – Gostava de aperfeiçoar mais o francês e o inglês/não é?
- (57) I – E há alguma língua que gostasse de aprender só por curiosidade?/ou porque gosta da sonoridade/ou porque tem um sistema de escrita diferente...
- (58) G – Sim/dentro do projeto que desenvolvemos aqui/acho que houve situações/pronto/que realmente eu desconhecia e pronto achei interessante/sei lá/por curiosidade de algumas/mais algumas coisinhas das que foram aqui abordadas era interessante...
- (59) I – No seu dia a dia contacta com outras línguas?/ou com pessoas que falem outras línguas?
- (60) G – Não muito/não muito... <SIL>
- (61) I – Algum amigo/ou familiar?
- (62) G – Uhm/não muito/
- (63) I – Uhm/ na sua perspetiva/qual é a importância de dominar outras línguas?/portanto/sem ser a nossa língua materna...
- (64) G – Ah/ é sermos capazes de/de <SIL> compreendermos outras formas/outras línguas/quando ouvimos/sabermos qualquer coisa que nos/compreendermos minimamente/acho que isso é importante/até pelo uso

da Internet/sei lá/há tantas formas de conhecimento que temos que conhecer outras línguas/não é?/até mesmo em viagens...

- (65) I – Sim/mais nessa perspetiva?
- (66) G – Sim/numa perspetiva mais funcional/é
- (67) I – Ahm/agora já/fazendo um bocadinho a ponte com o projeto/nomeadamente/com a introdução das línguas nos primeiros anos de escolaridade...//concorda com a introdução de línguas estrangeiras nos primeiros anos?
- (68) G – Ai/sim+/sempre concordei+/e/ahm/e já há uns anos atrás se falou e houve a hipótese de/ventilou-se a hipótese de termos alguma formação para começarmos nós próprias a iniciar dentro do nosso horário/mas aí houve/ahm/não houve concordância/pronto...
- (69) I – Pois...
- (70) G – Mas eu acho que sim.../quanto mais cedo/mais/melhor as crianças absorvem qualquer conhecimento...
- (71) I – Uhm//e concorda que seja o inglês?//sei que isto pode ser uma pergunta polémica/mas...
- (72) G – Talvez não+/talvez não/não sei/se calhar/começar/seria como se começou neste projeto/fazer uma abordagem geral/não é?
- (73) I – Antes de iniciar uma língua?
- (74) G – Sim/sim//por acaso nunca tinha pensado//ahm/fazer um trabalho deste género/sempre defendi que quanto mais as crianças tiverem contacto com outras línguas/melhor+/sem dúvida nenhuma/e a própria psicologia também reconhece isso/não é?/ahm/mas nunca tinha pensado que era possível fazer uma abordagem tão+ vasta como foi esta/que acho que foi muito bom/depois/não sei como/leccionar que língua/mas que seja o inglês só a iniciar/não concordo/se calhar/até porque por exemplo/o espanhol/hoje está

muito/é uma língua que está/ahm/a espalhar-se muito/a ser muito utilizada//acho que por exemplo o francês/talvez não seja/não esteja a ser muito utilizado/mas também/ahm//acho que se deixou completamente/também não concordo muito...

- (75) I – Pois e já teve um grande valor o francês...
- (76) G – Exatamente/mas nas escolas está a perder muito
- (77) I – Pois e agora/com o espanhol...
- (78) G - E com o espanhol/não sei como/mas acho que não deve ser só o inglês/não deve ser só uma/para além da língua materna/não deve ser só uma/devem ser outras e até para ver/ahm/sei lá/até que ponto é que as crianças estão mais motivadas para uma ou para outra//descobrir as motivações deles/não é?
- (79) I – Sim/que isso é muito importante/depois/na aprendizagem/não é?...
- (80) G – Acho que sim...
- (81) I – Agora/mais em relação á sensibilização à diversidade linguística/como é que perspectiva/ou como é que vê a possibilidade de integrar/agora também depois do projeto/atividades de sensibilização à diversidade linguística?// através de/ahm/o que eu estou a pedir é/depois deste projeto/também abriu possibilidades de integração/mas oficialmente/como é que vê?/por exemplo através de manuais?/através de projetos deste género?//como é que perspectiva isso?
- (82) G – Eu acho que/eu acho que manuais não+/ mas projetos deste género acho que são muito/muito//bons para desenvolver com alunos nestas idades...
- (83) I – Uhm...
- (84) G – Até pelos materiais que se utilizaram/acho que foram materiais muito diversificados e muito de acordo com este nível etários

- (85) I – Pois/eles também foram adaptados...
- (86) G - Enquanto que muitas vezes ao manuais/ahm/são o que são...
- (87) I – Pois/se uma pessoa não fugir um bocadinho deles...
- (88) G – É/completamente/completamente...
- (89) I – Que mais-valias e desvantagens é que encontrou neste tipos de atividades/ou dificuldades/às vezes podem não ser desvantagens
- (90) G – Dificuldades/ahm/não propriamente/porque acho que foi uma novidade para toda a gente e não senti/nem da minha parte/nem dos alunos que houvesse dificuldades/não é?/até porque tínhamos/sempre/portanto era/ahm/com a S. portanto o trabalho não permitiu que se detetassem dificuldades/acho que teve a vantagem de os sensibilizar para a diversidade linguística/e a mim também/porque houve coisas que eu desconhecia/sei lá/talvez por falta de iniciativa/ou melhor/de estar desperta para
- (91) I – Sim/sim/é mesmo isso...
- (92) G – Mas teve a vantagem de ser/foi um projeto que foi/que foi/portanto/todas as sessões deixaram sempre formas de trabalhar nas outras áreas/de/ahm/foi mesmo um projeto interdisciplinar//eu trabalhei com os meus alunos em todas as áreas sempre com/ahm/portanto/ a partir das vossas sessões/dar continuidade/acho que foi muito bom...
- (93) I – Pois/quando se consegue fazer isso é ótimo...
- (94) G – É/é porque realmente os materiais que foram usados também permitiram perfeitamente fazer essa articulação/não era estanque/as sessões não eram/os trabalhos não eram estanques/
- (95) I – Sim/e nós temos muita coisa que entretanto vai ser publicada no *Lale*
- (96) G – Sim/exatamente/também sugeria/gostava muito de ficar com esses materiais/acho que foram materiais muito bons/e/pronto/até para nós de vez

em quando darmos assim um cheirinho/acho que sim

- (97) I – Sim/e depois/atrás de uma coisa vem sempre a curiosidade de mais...
- (98) G – Exatamente...
- (99) I – Nós temos algumas coisas/aliás/nós temos mesmo ateliers/não sei se tem conhecimento/em que temos/bom/somos nós só mesmo a usá-los mas quando eles forem mesmo publicados/em princípio vão estar na/ahm/o objetivo é pôr alguns mesmo em suporte digital no site do *Lale*...
- (100) G – Ah/isso era ótimo...
- (101) I – Pronto/vamos ver se conseguimos/entretanto estão duas colegas nossas a fazer isso/a prepará-los porque eles têm que ser publicados antes para ficarem disponíveis/mas o objetivo é mesmo esse/os professores poderem consultar/e é uma forma de os divulgar/porque eles não são para estar lá numa estante...
- (102) G – Exatamente+
- (103) I – Antes deste projeto/já tinha ouvido falar nesta abordagem?
- (104) G – Neste tipo de abordagem?
- (105) I – Sim.../mesmo que não fosse por este nome...se tinha ouvido já falar em sensibilizar para a diversidade... assim/desta forma...
- (106) G – Não/não
- (107) I – Portanto também não tinha participado em projetos relacionados?/e com línguas mesmo
- (108) G – Não/ahm/a minha única iniciativa nesse/nesse âmbito foi mesmo minha/foi quando estive no ensino recorrente que tinha horas/e dei apoio a atividades de tempos livres/foi quando se começou/ahm/foi quando começaram a haver as primeiras atividades de tempo pós-letivo/ahm/e pronto numa freguesia a que já estava ligada/propus desenvolver portanto atividades

de iniciação ao inglês/pronto/foi aceite/estive lá um ano e foi/gostei muito/porque eu sempre tive essa percepção de que as línguas eram muito/de que as línguas eram/e são/introduzidas muito tardiamente...

- (109) I – Uhm/pois/é verdade...eu penso também que/antes pensava-se muito que como eles ainda não sabiam bem a língua materna/de alguma forma os perturbava começar uma outra língua...
- (110) G – Exatamente...
- (111) I – Se calhar também tem a ver com isso/não sei...
- (112) G – Mas a parte oral...
- (113) I – Pois eles têm uma grande capacidade de/ahm/e nota-se quando nós dizemos uma palavra e que dizemo-la mal porque a ouvimos pela primeira vez/eles conseguem imitar mesmo o som
- (114) G – Exatamente/e vêem-se perfeitamente crianças de dois e três anos que veem muitos programas que realmente até fomentam a utilização de outras línguas e eles captam muito bem quando lhe são pedidas algumas coisas e vão decorando/palavras/eles...ahm/
- (115) I – Sim/eles a nível auditivo/têm uma grande capacidade...
- (116) G – Uhm...
- (117) I – Em termos gerais/o que é que a levou a participar neste projeto inicialmente?//quando lhe falámos/assim de repente...
- (118) G – Uhm/lembrei-me logo da experiência que eu tive e que sempre defendi/ que as línguas deviam ser introduzidas/ no 1º Ciclo...
- (119) I – Foi mesmo essa noção que já tinha...
- (120) G – Sim/sim//agora/nunca imaginei que o projeto fosse tão abrangente/em termos de diversidade linguística+

- (121) I – Também foi crescendo/o que é bom sinal...
- (122) G – Sim/sim/foi/foi
- (123) I – Ahm/e que expectativas iniciais é que tinha do projeto/para além de//de trabalhar as línguas?/esperava alguma coisa em concreto do projeto?
- (124) G – Não é que fosse esperar qualquer coisa em concreto/era/era/o meu interesse era proporcionar às crianças/mais conhecimentos/e realmente motivá-los para a existência de outras línguas/agora/ahm/é como eu digo/nunca imaginei que fossem tantas//mas era essencialmente isso/proporcionar-lhes essa/essa oportunidade//surgiu/não a quis deixar...
- (125) I – Escapar...
- (126) G – Escapar/sem dúvida...//até porque sempre defendi/e acho ótimo o trabalho colaborativo em sala de aula//mesmo as formações que agora há acompanhamento de sala de aula e eu acho isso espetacular/espetacular mesmo+/porque acho que/ahm/todos ganhamos com isso...
- (127) I – Sim/mas há pessoas que sentem isso como uma ameaça/de certa forma...
- (128) G – Ai não/eu acho/das experiências que tenho tido/nesse âmbito/eu acho espetacular/sempre...
- (129) I – Ahm/que papel julga/já que estava a falar nesse trabalho colaborativo/que acabou se calhar por assumir um papel diferente do que está habituada a/ahm/a ter porque está habituada a ter a turma só consigo/
- (130) G – Pois/só comigo/exato...
- (131) I – Que papel julga ter tido ao longo deste projeto?/E se por acaso se alterou.../se sentiu que inicialmente estava mais como observadora/se depois isso/de alguma forma/se sente que mudou//e porquê?
- (132) G – Sei lá/não sei/inicialmente havia aquela expectativa de como é que irá decorrer/não é?//sabendo que este projeto seria sempre uma mais-valia para os alunos/acima de tudo/mas depois/ahm//inicialmente não sabia como é que

ia ser/mas aceitei perfeitamente/a vinda de outra pessoa para a sala e o desenvolver das atividades/e a minha postura foi sempre/ahm/acompanhar/acompanhar as sessões e/ahm/portanto/dois adultos dentro da sala dá perfeitamente para ir reforçando os casos em que os alunos sentem mais dificuldade/sei lá/até mesmo a nível de comportamento também/são sempre momentos mais controlados/ahm/acho que foi crescendo/a qualidade das sessões foi crescendo/e foram momentos de aprendizagem para os alunos/foi espetacular

- (133) I – Pois/e conforme nós vamos tendo mais familiaridade com as coisas/com as pessoas/com quem está a trabalhar connosco/também vai...
- (134) G – Exatamente/inicialmente não tinha bem a perceção de quem é que orientava as sessões/se seria eu/se seria a S./se seríamos as duas/mas acho que depois se fez ali um trabalho de colaboração em que as duas estávamos perfeitamente em sintonia/e com os alunos...
- (135) I – Claro...
- (136) G – E com as atividades a desenvolver...
- (137) I – Pronto/sem querer acabou por ir respondendo a algumas coisas mais/mas é isso/é normal porque as próprias perguntas estão ligadas/a próxima era sobre como é que vê este tipo de trabalho colaborativo e em parceria com outras instituições/sejam elas escolas/sejam elas instituições de ensino superior/como foi o caso...
- (138) G – Ai/qualquer trabalho colaborativo/desde que/ahm/ e as pessoas com quem eu tenho trabalhado nesse âmbito/ahm/acho que temos/desde que hajam os mesmos pontos de vista e que haja colaboração entre as pessoas/é sempre bom
- (139) I – Uhm...
- (140) G – É sempre bom+
- (141) I – Se um colega seu/imagina/de outra sala/de outra escola/lhe perguntasse

em que é que consistiu este projeto/o que é que lhe dizia/agora/assim de forma rápida?

- (142) G – <SIL> sei lá/ahm/eu.../para já incentivaria/ahm/havendo oportunidades/a participar neste tipo de projeto/ahm//acima de tudo as vantagens do trabalho colaborativo/foi este tema/poderia ser outro/mas é acima de tudo as vantagens do verdadeiro trabalho colaborativo...
- (143) I – Agora ia-lhe pedir também para escolher um momento significativo não da carreira/mas do projeto/acho que é um bocadinho mais fácil talvez...//ou pela formação/ou pela reação dos alunos/alguma coisa de novo/pronto/significativo...
- (144) G – Eu acho que a vinda de pessoas representativas de outras culturas à sala de aula foi muito bom+
- (145) I – Em que aspeto?
- (146) G – Porque é diferente//é diferente ouvir e tomar conhecimento das coisas/ahm/na primeira pessoa/em que realmente representa aquela realidade do que outra pessoa qualquer...
- (147) I – Claro...
- (148) G – Por esse aspeto/pelos materiais que trouxeram/pela dinâmica que introduziram/acho que se viveram ali momentos/mesmo daquelas regiões que foram ali/que entraram na sala
- (149) I – Mais real/sobretudo para eles...
- (150) G – Sim/estou a dizer para as crianças+/foram momentos muito bons.../que acho que jamais vão esquecer...
- (151) I – Sim/essas coisas ficam.../mais do que nós estarmos a explicar ou a mostrar imagens...
- (152) G – Sim/principalmente a questão das Filipinas e de cabo Verde/acho que

foram assim dois momentos muito/muito bons...

- (153) I – Uhm...//que competências pensa ter desenvolvido com este percurso?//a G./enquanto professora?//competências/saberes/qual é o balanço que faz deste projeto/para si?
- (154) G – Fiquei com uma percepção da diversidade linguística/sei lá/muito mais abrangente/para mim também nunca tinha sido/ahm/sensibilizada para isso/fiquei muito mais desperta e//para realmente a quantidade de línguas faladas no nosso planeta e as formas como as pessoas vivem//gostei sobretudo pelo conhecimento da diversidade que realmente existe...
- (155) I – Sim/a percepção que eu tenho tido/e eu tenho trabalhado bastante com os professores/embora/pronto a minha área são as línguas mas eu deixei os professores de línguas agora um pouco de lado/porque quis procurar outro/não é outra área/mas alguma novidade/e achei que seria interessante trabalhar nesta área/pronto e então estou-me a centrar mais sobre os professores e um dos meus pressupostos é precisamente esse/antes de sensibilizar os alunos/temos que sensibilizar os professores
- (156) G – Sim/eu acho que sim/e acho que este projeto permitiu isso.../em contexto de sala de aula com os alunos/acho que sim/acho que nós próprios ficamos muito sensibilizados/ahm/para a diversidade linguística//cultural e linguística+
- (157) I – Sim/não é possível separá-las...
- (158) G – exatamente...
- (159) I – Ahm/estaria disposta a continuar formação/se assim podemos dizer/ainda que tenha sido num contexto se calhar mais informal/estaria disposta a continuar a sua formação nesta área?
- (160) G – Mas seria uma formação com acompanhamento de sala de aula?//nessa perspectiva/sim+
- (161) I – Ahm/pois/eu queria que me dissesse em que modelo é que gostaria

mais/porque não é...ahm/

- (162) G – Nesta perspetiva/sim
- (163) I – Neste modelo?/continuando este tipo de trabalho?
- (164) G – Sim/sim+/sem dúvida nenhuma/agora formação só por formação/para professores/não sei/sei lá/há tanta/há tanta/ahm/tem havido tantas ofertas até tão interessantes/mesmo até da própria UA/ahm/e todas com essa vertente/da sala de aula...
- (165) I – Sim/tem-se apostado muito nisso.../talvez seja mais significativo/para os professores e para os alunos...
- (166) G – É.../é porque nós praticamos efetivamente com os alunos aquilo que vamos adquirindo...
- (167) I – De que tipo/e isto tem a ver também com esta questão/de que tipo de formação pensa que os professores/pelo menos os que conhece melhor/necessitam para esta abordagem?/este tipo de formação?/uma formação inicialmente mais teórica e depois mais prática?
- (168) G – Não/não/não/este tipo de formação/porque uma formação mais teórica/nós temos do/do/cursos do Magistério/na altura/formação puramente teórica/e depois/nós na prática é que fomos ali/cavando o terreno
- (169) I – Claro...
- (170) G – E mesmo/ao longo da carreira/ahm/a formação sempre muito mais significativa/mas que tem sido mais ultimamente/tem sido este tipo de formação+
- (171) I – Enquanto professora do 1º Ciclo/e há bocadinho tocámos nisto/também por causa dos ateliers/ahm/como perspetiva a sua atuação em relação às línguas?/ou seja/enquanto professora/o que pensa poder fazer?/neste momento/por exemplo/está a iniciar com um grupo novo de alunos/como vê/alguma coisa mudou?

- (172) G – É assim/agora que me disse/que tive conhecimento dessas atividades do vosso laboratório/ahm/eu fico com vontade de/ahm/ao longo de/penso eu que os vou ter durante quatro anos/de lhes proporcionar atividades em que eles fiquem sensibilizados para a diversidade linguística/com a vossa colaboração/porque/ahm/outro tipo de materiais/até mesmo deslocações/até lá/à universidade/ahm/agora eu não sei se em termos futuros/ahm/como é que vai ser/se vai ser integrado no currículo do 1º Ciclo se não vai/pronto...
- (173) I – É assim/em termos de política/e de currículo/está definido que o ensino das línguas deverá ser/ahm/começar por uma sensibilização à diversidade só que não/ahm/só que é uma frase...
- (174) G – Pois/deverá/deverá....
- (175) I – Portanto/não está propriamente estabelecido como deve ser e que se pode fazer desta forma ou daquela
- (176) G – Mas as coisas/depois também se dá um bocadinho a volta e eles têm o inglês nas AEC/o que também não é diversidade nenhuma
- (177) I – Pois/mas talvez pudesse até ser rentabilizado esse inglês/iniciando essa língua mas depois/fazer aquela relação/porque é fácil fazê-la+/a partir de uma língua/não é?/se calhar/através do inglês/do francês/do espanhol/qualquer que seja a língua/eu por exemplo/fi-lo no 10º ano/estava a dar francês nível um/e eles nem de francês gostavam/e eu consegui fazer um projeto nas minhas aulas...
- (178) G – Pois/porque a Sílvia já tinha essa sensibilidade
- (179) I – Sim/até porque as minhas orientadoras/na altura é que me deram assim as luzinhas para fazer isso
- (180) G – Pronto/é isso/isso depende do que nos ajudam também a...
- (181) I – Pois/de facto/os professores se não forem sensibilizados/ahm/não conhecem simplesmente

- (182) G – Exatamente/isso é normal
- (183) I – Eu se não tivesse isso/provavelmente/nem sabia o que era//e por exemplo/no 1º Ciclo/os professores/de certa forma acabam por se assustar quando se fala de muitas línguas/porque pensam mas eu não domino/como é que eu vou fazer um projeto de línguas?/O que é normal/como desconhecem o que é/por isso é essencial mostrar-lhes como fazer
- (184) G – Exato/como fazer+/demonstrar/
- (185) I – Sim/deixar-lhes uma bocadinho esse bichinho/e depois/quem tem esse interesse e possibilidade/vai recuperar
- (186) G – Sim/exato
- (187) I – Bom/em poucas palavras/e agora é um pouco o sumo de tudo isto/o que é/para a G./educar uma criança linguisticamente?
- (188) G – O que é?
- (189) I – Bom/no fundo já tocámos nisso...
- (190) G – Pois/eu acho que sim/que já foi tudo dito
- (191) I – Mas nos dias de hoje/tendo em conta o contexto da sociedade...
- (192) G – Eu acho que é precisamente sensibilizá-los para a diversidade que existe e para a necessidade de//haver algum conhecimento nessa área...
- (193) I – Uhm...
- (194) G – até porque as pessoas hoje estão/ahm/não há distâncias/não é?/as pessoas estão tão próximas umas das outras/que eu acho que há essa necessidade e mesmo para nos apercebemos e para as crianças se aperceberem de outras realidades/completamente diferentes/que todas são importantes/mas que são diferentes/não é?/há/há modos de vida/há culturas que/ahm/que nós não nos imaginamos/a partilhá-las no nosso dia-a-dia/mas se as conhecermos acho que ficamos com uma ideia muito melhor do que é o mundo à nossa volta/é

tudo tão pequeno e tão próximo que acho que temos necessidade disso...

(195) I – Tudo bem/é só/G./muito obrigada

(196) G – De nada...

Entrevista Luísa (EL)

Número de Intervenções: 128

Data de realização: 12 de Novembro de 2009

- (01) I – Então/em primeiro lugar/de uma forma sucinta/o que é para si/ser professora?
- (02) L – Ahm/quando eu estava no Magistério/ensinavam-nos entre aspas *um chavão* que era ninguém ensina nada a ninguém/portanto/nós não ensinamos/para mim o professor não é propriamente um ensinante/mas é mais um/um condutor de percursos/portanto/na minha experiência penso que nós proporcionamos experiências aos alunos com as quais eles vão aprender/quanto maior/quanto mais diversificarmos a nossa ação/quanto mais/ahm/situações lhes dermos/de aprendizagem/portanto/proporcionarmos/de aprendizagem/situações de aprendizagem/agora/eu não ensino nada/posso ajudar/posso criar estratégias para que eles aprendam/para mim/um professor é mais um condutor/ahm/alguém que conduz alguém/num determinado percurso/e não consigo ver/talvez por ser uma professora generalista/é-me um pouco difícil separar matérias/portanto/eu sou professora/se estou a ensinar Matemática/também estou a falar em Língua Portuguesa/e se falo em Língua Portuguesa também falo em acontecimentos do mundo que nos rodeia/ahm/se falo nas expressões/acaba por ser um bocadinho/eu gosto de ir buscar um bocadinho de tudo/nunca sei muito e digo sempre aos meus alunos que/não tenho vergonha de dizer que eu não sei tudo/e vou procurar saber mais/portanto/para mim/acima de tudo/o professor é aquele que conduz alguém+/por um caminho/e que procura oferecer o máximo de experiências/neste caso/experiências de aprendizagem/e principalmente que tenta/ahm/como eu lhe disse uma vez/acho que já escrevi isso/que procura

estimular a curiosidade/o querer aprender/fazer perguntas/o questionar/sem questionar não há aprendizagem/sem interesse/não há aprendizagem/portanto o professor é mais um condutor mais propriamente do que pensar *eu vou ensinar*/eu não ensino nada/alguém pode aprender...

- (03) I – Se lhe pedisse para/ahm/pensar nas suas características enquanto professora/o que é que referiria/assim dois ou três aspetos/que considera as suas principais qualidades e os seus principais defeitos?
- (04) L – Se calhar/ahm/o que eu reconheço mais como qualidade/é talvez a minha honestidade/em termos de/ahm/de docente/ou seja/a vontade/a grande vontade que eu tenho de trabalhar com os alunos e o prazer que me dá proporcionar-lhes/perceber que eles aprendem/para mim é/ahm/principalmente no 1º Ciclo/quando eles começam a ler/quando eles descobrem coisas/quando eles começam a levantar questões/quando eles começam a investigar por eles próprios/é assim um orgulho cá dentro/o vê-los crescer//os principais defeitos é/sou um bocadinho dispersa/ahm/nem sempre tenho tempo para/e faço aquilo que gostaria de fazer/eu gosto muito de ser organizada/planificar e deixar registado/e nem sempre tenho tempo para isso/portanto/ahm/investigar um bocadinho mais/por exemplo este projeto mostrou-me que se nós investigarmos e trabalharmos um bocadinho/podemos oferecer muito mais/por vezes temos uma tendência muito grande em cair na rotina/portanto/para mim/é quebrar rotinas/para mim os manuais eram saneados de vez/teríamos apenas direções e depois íamos nós escolher aquilo que queremos e aquilo que consideramos de qualidade/porque/se nós vamos conduzir/como eu lhe disse/acabamos por selecionar numa determinada exigência/e se vamos apenas/por exemplo/por um manual/portanto/se eu tenho que me deixar ficar por aquilo que diz o manual/eu sinto-me bastante triste/fico triste por isso/portanto/eu acho que um professor/eu deveria ter tempo para investigar e tempo para proporcionar coisas que os meus alunos fiquem de boca aberta/a gostar de aprender/e não a rotina/não...//portanto/qualidade é achar que eu reconheço isto e gosto de dar coisas novas/defeito é por vezes cair na rotina que sou obrigada a cair...

- (05) I – Ahm/recorda-se do que é que a levou/quais foram as razões que a levaram a ser professora?/as principais...
- (06) L – Recordo/recordo/quando eu andava na Escola Primária/eu dizia à minha professora que queria ser professora/admirava-a/principalmente uma professora/a última que tive/admirava-a muito/já que ela tinha também muito prazer em/em/ensinar/naquele tempo ela não batia/dava-nos alguma liberdade/fazíamos o nosso recreio como queríamos/se quiséssemos ir brincar lá fora íamos/se quiséssemos ficar a fazer qualquer outra coisa dentro da sala ficávamos/portanto/estamos a falar na década de/ahm/ora eu entrei para a escola em sessenta e oito/ahm/essa professora quando eu lhe dizia que queria ser professora do Ensino Básico/ela dizia *não seas parva/não queiras*//depois/apaixonei-me pela Matemática/adorava Matemática/e adorava explicar Matemática aos meus colegas
- (07) I – Uhm...
- (08) L – Gostava muito de partilhar com os outros aquilo que eu sabia/durante os meus tempos de estudante/dei sempre/ajudei sempre miúdos mais novos/normalmente/na área da Matemática/portanto/sempre gostei de/de/ahm/partilhar com os outros aquilo que eu sei/as descobertas que eu faço/curiosamente em casa/com a minha filha/partilhamos muito/portanto/eu tenho que saber o que ela faz/ela/ahm/partilho com ela o que eu faço/há um prazer enorme em partilhar com os outros/penso que foi essa a motivação...
- (09) I – Uhm...
- (10) L – Aquilo que eu sei/gosto que os outros também saibam e gosto de ajudar...
- (11) I – E atualmente/voltaria a escolher a mesma profissão?
- (12) L – Voltaria/voltaria que eu não me vejo a fazer outra coisa/embora estejamos cheios de condicionalismos e de desgostos em termos de Ministérios e de condições e de não sei o quê.../mas neste momento o que é bom/o que eu gosto+/é o trabalho com os alunos é enriquecedor/a relação

com os adultos com os pares pode ser complicada/por acaso aqui nem é damo-nos bem/mas gosto muito muito muito do trabalho com crianças/gosto mesmo da profissão que tenho/acho que tenho sorte

- (13) I – E se pudesse voltar atrás/mudava alguma coisa no seu percurso?
- (14) L – Se pudesse voltar atrás/talvez/ahm
- (15) I – Nos seus estudos/no seu percurso profissional...
- (16) L – Talvez ligasse um pouco mais/todo o investimento que fiz durante algum tempo/gostar muito de/ahm/por exemplo/quando eu estava/isso acontece-me/quando eu chego à turma e olho para o relógio enquanto estou com os miúdos/eu fico em pânico/meu Deus se eu estou cansada o que é que acontece a eles?/e daí pensar *não/tenho que mudar*/e ia procurar novas coisas/esta procura foi sempre uma procura um pouco/ahm/um pouco/ahm/como é que eu hei de dizer/isolada/se calhar hoje em dia tinha aproveitado mais a estudar a sério e a partilhar e a procurar ajuda em pessoas que soubessem mais do que eu/portanto/ou seja/em termos académicos/se calhar podia ter/ter feito um percurso académico/não quer dizer que os percursos académicos/só académicos por vezes as pessoas ficam desligadas da prática/não é?/mas talvez pudesse ter investido um pouco mais na minha formação
- (17) I – Agora/em relação/ah/não/queria-lhe pedir ainda mais uma coisa que era para escolher/eu sei que é um bocadinho difícil num percurso vasto/mas escolher se calhar/um/um momento do seu percurso profissional/que considere significativo/ou bastante significativo/ahm/e que o descrevesse de uma forma/pronto/que justificasse porque é que o escolheu
- (18) L – Se calhar/o momento que estou a viver agora é significativo e eu vou-lhe explicar porquê/eu já sou professora/tenho vinte e cinco anos de serviço/ahm/durante cinco anos optei por outra situação e descobri/detestei essa situação e por isso são cinco anos que eu apago/mas portanto/tenho vinte anos de trabalho com alunos e eu nunca tive uma situação de pegar num

primeiro ano e levá-los até ao quarto ano/estou a viver esse momento agora/e digo-lhe que é fantástico//eu receava este ano que por qualquer razão/inclusivamente até por categoria profissional que me tirassem a minha turma/seria o maior desgosto da minha vida/portanto/neste momento eu estou satisfeita porque estou a ver o trabalho dos meus três anos/estou a ver/neste momento/estão agora no quarto//acompanhar a evolução deles/a relação que tenho com eles/a relação que eles têm comigo/com os pais//digamos que neste momento é/nunca tive esta situação/pais colaboradores/pais que falam comigo/pais que me dizem o que gostam e o que não gostam...portanto/eu acho que estou a viver um momento alto da minha carreira...

- (19) I – Ótimo//agora em relação à sua biografia linguística/a sua língua materna é...
- (20) L – O português...
- (21) I – Aprendeu alguma língua na/ahm/primeira infância?
- (22) L – Não...não.../não aprendi/não na primeira infância não/foi mesmo só quando iniciei o ciclo preparatório/não é?/equivalente ao quinto ano/comecei com o francês
- (23) I – Uhm...
- (24) L – Depois o francês acompanhou-me até ao que corresponde agora ao nono ano/que era obrigatório/no equivalente agora ao sétimo ano/iniciei o inglês/e depois//tive inglês também no ano propedêutico/portanto/nos anos equivalentes ao décimo e décimo primeiro/não tive inglês/mas depois/no ano propedêutico fui obrigada a fazer um ano de inglês//estudei um pouco de inglês no conservatório/mas esta língua foi sempre o meu ponto fraco/consigo entender mas falar é uma desgraça/escrever nem pensar/e construir frases também tenho muita dificuldade
- (25) I – Pois/eu ia-lhe perguntar se há alguma língua que considere que domine.../ou que/ou mesmo/porque o dominar também é/relativo não é?

- (26) L – Não domino nenhuma/mas algumas coisas de francês e entendo algumas coisas de inglês/só/mais nada/quando estava em França eu falava em francês e eles respondiam-me em inglês/portanto/o meu francês é péssimo <risos>
- (27) I – E que línguas/se é que há assim uma ou duas línguas que gostasse mesmo de aprender?
- (28) L – Dominar o inglês/penso que seria/por razões universais/é uma língua universal/nós comunicamos em inglês/eu gostava de dominar o inglês/saber falar e/ahm/acho que era muito bom/mas não/ahm/não tenho/não acho que seja impossível fazer isso/mas eu acho que não tenho jeitinho nenhum para isso/
- (29) I – Pois e depois também temos/somos nós/e eu falo porque eu também sinto o mesmo/eu tive inglês imensos anos e costumo dizer que não sei o que é que eu fiz ao inglês...porque eu não consigo comunicar em inglês...percebo algumas coisas/tenho medo de falar/e reconheço que ainda não fui/que é uma estupidez/mas ainda não fui para nenhum curso de inglês para ver se faço algum/alguma/pelo menos para perder o medo/precisamente por medo/e eu sei que preciso essencialmente de perder o medo de falar porque se calhar/sei mais do que aquilo que penso+/mas é horrível porque virou complexo...
- (30) L – Pois eu tive mais anos de francês no liceu do que de inglês/mas o inglês é muito mais apelativo/os filmes são em inglês/quase tudo/pouco francês/os termos na internet/não é?/eu consigo compreender alguma coisa/lendo/consigo compreender/mas gostava de dominar...
- (31) I – E gostava de aprender alguma outra língua/por curiosidade/porque acha bonita/sei lá/mais por prazer/sem ser só por necessidade...
- (32) L – Acho os italianos muito castiços/acho os italianos muito castiços a falar/dá-me vontade de rir ouvi-los a falar/mas também não sei/não me estou a ver num curso de italiano/se calhar/não/se calhar o inglês...
- (33) I – No seu dia-a-dia/contacta com línguas diferentes?

- (34) L – Muito pouco/muito pouco...
- (35) I – Porque às vezes há alunos/colegas/amigos...
- (36) L – Não/não/tenho/tenho familiares/ahm/uma prima casada com um inglês/portanto que estão cá//vivem longe mas estão próximos de nós/praticamente o maior contacto/e quando eles começam a falar entre eles/não percebo mesmo nada/aí é que eu percebi que não percebo mesmo nada de inglês/se eles quiserem falar para nós entendermos.../mas também/nós portugueses acontece-nos isso/não é?
- (37) I – Pois/pois...
- (38) L – Se estivermos a falar/fazemos isso/agora/ahm/acho muita piada também/mas nem penso aprender/também acho/acho a sonoridade do alemão//ahm/aquela linha do Leste/acho/acho/os russos/não entendendo nada às vezes parece que estão a falar português/quando eles falam/mas/ahm/não entendo nada/a única coisa que eu ouço/e estamos rodeadas de pessoas que assim falam não é?/e contactei com/tive uma aluna que veio do Cazaquistão/ahm/uma miúda fantástica/começou a ler/ela ainda não estava a ler/mas começou a ler português com uma facilidade extraordinária e com o alfabeto cirílico/ela conseguiu aprender o português com muita facilidade/não sabia muito bem o que é que estava o que é que estava a dizer mas lia completamente bem o português/portanto é um fenómeno mesmo...
- (39) I – Que giro+
- (40) L – Cómico/muito engraçado até/porque ela veio do Cazaquistão/a mãe/casou com um português/e ela começou/mas ela lia/lia fluentemente o português
- (41) I – Pois/se calhar/tinha alguma noção em termos sonoros...
- (42) L – E ela conseguia-me comparar/conseguia-me comparar o valor das letras/dizia-me/com o alfabeto cirílico.../quando/e ela traduzia/traduzia/algumas coisas que sabia/traduzia/foi uma experiência

muito gira em que uma outra colega/eles fizeram um trabalho e ela disse uma saudação/ela quis dizer uma saudação/e/e ensinou à colega/portanto/eles tiveram um momentinho de partilha/isso já foi há uns anos/eles fizeram num trabalho de Área de Projeto que nós apresentámos em Aveiro/por acaso foi/foi muito giro

- (43) I – Na sua perspectiva qual é a importância de dominar mais do que uma língua?/se é importante e qual a importância?
- (44) L – É muito/é muito importante+ //é muito importante porque/olhe/se eu quero estudar/ahm/muitas das vezes/eu tenho livros em inglês/não é?//se eu quero compreender qualquer outra pessoa importante/normalmente/as pessoas falam inglês/portanto/eu acho que o inglês é uma forma de comunicar com o mundo/é uma porta aberta/o inglês ou pode ser o francês também/também é uma língua bastante falada/portanto/conhecer outra língua que não o português/é poder ir ao estrangeiro e/ahm/e não fazer papel de parva/digamos assim/não mostrar uma ignorância enorme ao dominar apenas uma língua/acho que é muito importante e para os miúdos também/não só por perspectivas de futuro/de estudar no estrangeiro/não é?/como nós próprios/de entendermos o que se passa/de lermos instruções/na vida prática/nem todas as instruções vêm em português/algumas vêm/normalmente/e às vezes o espanhol que parece que é parecido connosco/mas às vezes parece que percebo melhor inglês do que espanhol/e acho que por isso é muito útil em tudo.../no dia-a-dia/é útil para todas as pessoas no dia-a-dia
- (45) I – Uhm...
- (46) L – Acho que/por exemplo estamos aqui numa zona onde os miúdos têm uma dificuldade tremenda em/em adquirir e em angariar fluência numa língua/e eu acho isso muito mau/e eu acho isso muito importante/é muito importante para o futuro dominar-se mais do que uma língua...
- (47) I – Concorda com a introdução de línguas no 1º Ciclo?
- (48) L - <Risos> se quer que lhe diga/não tenho uma opinião muito bem formada

sobre isso/mas como eu já lhe disse/tenho uma experiência de/de primos bilíngues/não é?/que tanto aprenderam o português como o inglês/com todas as confusões que isso lhes possa ter feito algumas vezes/recordo-me de uma anedota que a minha prima contava que era com/com o *push*/para nós é puxar/para eles empurrar/e o miúdo empurrava porque *push* e inglês é empurra e o miúdo foi quase humilhado *tu não vês que é puxar?*/mas para ele era outra coisa.../isto se calhar é um momento que pode ilustrar que isso pode gerar alguma confusão/mas também/tudo na vida nos gera confusões/o português é uma língua muito confusa e temos que/que viver com ela/não é?/eu acho que/se calhar é bom/desde que seja/desde que seja devidamente orientado/que não se faça a confusão na aprendizagem na escrita/por exemplo/não é? Porque as crianças vão fazer confusão/mas acho que/que sim/quer dizer/depois de tudo o que eu disse que é importante/acho que saber uma língua só posso concordar que sim senhora/no 1º Ciclo/nos primeiros anos/porque não até no Jardim de Infância?/para que as crianças dominem uma outra linguagem

- (49) I – Uhm/e concorda que essa/também já falou um bocadinho nisto/mas concorda que a língua a ser introduzida/a primeira língua seja o inglês?
- (50) L – Eu acho que/nós aqui tivemos uma experiência num dos/num dos primeiros anos deste agrupamento/em que/ahm/os professores de francês vieram quase meter aqui uma cunhazinha para que se fizesse uma abordagem ao francês para ver se os grupos de francês não morriam/portanto/não era obrigatório no 3º Ciclo e os professores/o francês estava um bocadinho a morrer/em Portugal/não se aprendia francês/agora anda uma febre com o espanhol...
- (51) I – Pois...
- (52) L – Eu acho que/como lhe disse/há muitas coisas que/e principalmente ao nível da internet/o inglês é muito importante/mas acho que isso deve ser uma opção da própria família que sabe/por exemplos/agora os pais estão muito preocupados com o espanhol/porque/ahm/há perspectivas dos miúdos irem

estudar para Espanha/portanto/quem sou eu para dizer o inglês/portanto/depende um bocado daquilo que os próprios pais pretendem para os filhos/se calhar se eu quisesse que o meu filho fosse estudar para Espanha/eu achava que seria bom ele/desde o início/aprender espanhol/não é?/se eu pretendo que ele siga estudos em Inglaterra/ou que vá para um sítio onde o inglês é importante/não é?/se for para a União Soviética ou para qualquer outro...é o inglês que se fala/a França também/ahm/também é um país muito grande mas se calhar o inglês está acima/mas eu acho que isso devia ser um pouco/ahm/uma opção familiar+

- (53) I – Uhm...
- (54) L – Acho que é um bocadinho difícil eu estar a decidir pelos filhos dos outros/mas que deve haver uma segunda língua/acho que sim...
- (55) I – Uhm/ahm/como é que perspectiva/pronto associado também a isto das línguas/da educação linguística/como é que perspectiva a integração da sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade?/ou seja/as mais-valias/ as mais-valias/a forma como pode ou não ser/possibilidades de integração/de articulação com outras áreas...
- (56) L – Olhe/por exemplo/eu ainda agora eu antes de vir para aqui/estive/porque nós somos obrigados a fazer isso/temos que relacionar o que os miúdos fazem nas atividades de enriquecimento curricular com o que eles fazem//na parte curricular/obrigatória não é?/e/e eu estive a falar com a professora de inglês/ela mostrou-me o plano que tinha/e eu tentei ver o que é que nós podíamos fazer/articular//para que as coisas não sejam desligadas/e é um bocado difícil/não é? Porque os meus conteúdos não têm propriamente a ver com o inglês/mas se eu valorizar a aprendizagem dos meus alunos/eu tenho que fazer com que eles me possam trazer para a minha aula alguma coisa que eles sintam como útil/não é?/e então/nós/optámos por/ou uma canção em inglês/ou tradições inglesas/mais ao nível/pensámos no tema de Natal não é?/ e à volta do Natal e das saudações em inglês/eles se calhar vão gostar/porquê? Porque se calhar é interessante saber como é que as outras

peessoas/os costumes/as tradições das outras pessoas/portanto/um bocadinho daquilo que nós fizemos ao longo deste projeto//ao conhecer um pouco da língua/estou a conhecer também um pouco da cultura/ao saber aquilo/vem o respeito pela diferença/saber que os outros são diferentes/que têm estas ideias completamente opostas às que eu tenho/portanto/eu acho que é uma abertura um bocadinho/dar-lhes um bocadinho de plasticidade no conhecimento/portanto/não viver obcecado com uma realidade que é esta a minha realidade/mas partir para o conhecimento de outras realidades//outros/outras formas de ver as coisas/por exemplo/eu recorde-me que quando tive essa aluna que veio do Cazaquistão/as coisas lá eram totalmente diferentes/não é?/e ela sempre que partilhava tradições deixava-nos//também um pouco/ahm/pronto porque era diferente/o estatuto da mulher lá/por exemplo/era totalmente diferente/não tinham o mesmo estatuto que têm cá/e/portanto isso/é bom nós compreendermos e os miúdos perceberem/e acho que isso/tudo o que seja para aprender e/e/um caminho novo/por exemplo/eu lembro-me que quando era miúda/eu e uma amiga minha arranámos uma linguagem que não tinha nada a ver/nós escrevíamos/trocávamos as letras todas do alfabeto/e achávamos muita piada escrever aquilo que mais ninguém percebia/um código...

- (57) I – Um código...exactamente...
- (58) L – Também é outra perspectiva de brincadeira/do/do lúdico/não é?/de descobrir/os miúdos gostam de descobrir coisas/portanto/mas terá uma outra utilidade no futuro
- (59) I – Uhm/e como é que vê/por exemplo/se lhe dissesse assim/ahm/se ficasse responsável/digamos assim/ou numa equipa responsável/por articular esta área/para a integrar efectivamente no currículo/como é que acha que podia ser integrada?/nos programas directamente?/nos manuais?/ahm/no/cada escola decidiria/ahm/acha que é fácil integrar/relacionar com as áreas?
- (60) L – Primeiro eu acho que/se nós pensamos integrar uma língua/não é?/temos que/temos que ir buscar alguém que domine a língua

- (61) I – Pois/mas eu agora estava mesmo a falar da sensibilização...
- (62) L – Só a sensibilização?/ah/a sensibilização/acho que/ahm/a sensibilização/como é que ela pode ser integrada no currículo?/se calhar/como uma competência/não sei/como eles agora têm que ser sensíveis à cidadania/se calhar/isso é quase um acto de cidadania+
- (63) I – Exacto...
- (64) L – Não é?/saber/perceber que os outros falam/que temos que os saber entender como gostamos nós de ser entendidos...
- (65) I – Sim/na perspectiva da compreensão do outro...
- (66) L – E do conhecimento pela diferença/o *que é que tu estás a dizer?/é importante e eu não te consigo perceber/tudo isso e o que é que tu me vais dizer e o que é que eu posso aprender contigo?/tudo isso eu acho que/se calhar/eu punha então como uma competência/se calhar transversal/uma competência geral/geral e transversal a todas as áreas...*
- (67) I – Uhm...
- (68) L – Isto pela experiência que tive agora/porque a professora disse-me *estive a dar a numeração/e eu disse óptimo/* eles também podem mostrar na aula curricular que sabem contar/eles podem trazer/não é?/
- (69) I – Claro/claro...
- (70) L – Podem/podem fazer uma leitura de números em inglês/se souberem/porque não?/eles estão no quarto ano e tudo aquilo que eles souberem/é/é importante...
- (71) I – Exacto/claro/ahm/antes de participar neste projeto/já tinha ouvido falar nesta abordagem?
- (72) L – Ahm<SIL>
- (73) I – Ou alguma coisa relacionada mesmo que não soubesse o nome...

- (74) L – Sim/sim/mas assustou-me um bocado/diversidade linguística/eu pensei assim *meu Deus eu não domino língua nenhuma/vai ser/vou suar/vou suar porque eu não percebo nada de línguas/depois percebi que/é precisamente muito mais profundo do que/muito mais conhecimento do outro e sensibilizar para isso do que propriamente aprender uma língua/mas acho que é muito importante/este trabalho foi riquíssimo+/partindo de/toda a forma como foi estruturado//achei//acho que foi fantástico/*
- (75) I – Nunca tinha então/pronto/até agora/participado em projetos deste género?/tirando esse de francês mas ligado mais a uma língua específica...
- (76) L – Não/não não/nunca tinha participado/isso aí era sensibilização dos alunos ao francês
- (77) I – Pois/uma coisa é uma língua específica/que foi o caso/mas assim/a nível geral com mais línguas?
- (78) L – Não/não/não/mas acho que foi interessante e acho que para eles resultou/até para mim+ resultou/ainda no outro dia ouvi falar não sei o quê e disse *ah/que engraçado/eu conheço/já ouvi falar nisso/até eu já estou assim/não é?/Lá nos esquimós e eu ah/eu já sei muitas coisas/aprendi muitas coisas já sobre eles/até contei/quer dizer/eu dei comigo a contar coisas que tinha aprendido neste projeto/foi ótimo porque nunca me tinham passado pela ideia.../algumas já sabíamos mais/também lhe sou sincera/mas há outras que não*
- (79) I – Sim/sim.../ahm/o que é que a levou/inicialmente/a participar neste projeto?
- (80) L – Ahm/levou-me/ahm/achar que os meus alunos podiam beneficiar dele/porque é assim/projetos só para projetos/ahm//pronto/não quer dizer que não aprendemos/as já temos outras formações/não é?/temos as nossas formações/ainda agora/o ano passado/o ano passado não/o ano passado foi isto/há dois anos foi a Língua Portuguesa/há três anos foi a Ciências/há quatro anos foi a Matemática/este ano voltei para a Matemática/e é claro que

é muito importante/é muito importante e eu estava mesmo a sentir necessidade agora da Matemática/e são formações muito específicas/não é?/e nós aprendemos determinadas áreas/este projeto/ahm/e agora perdi-me na pergunta/desculpe...

- (81) I – Não/não há problema/estava a perguntar o que é que a levou a participar neste projeto.../as expectativas...
- (82) L – Foi pensar que ia oferecer/que ia dar possibilidade aos meus alunos/de criarem/lá está o que eu lhe digo/experiências de aprendizagem/que eu se calhar sozinha não era capaz de fazer/eu não me acho professora absoluta/e que agora sei tudo e que os meus alunos/não/partilho/eu dou aos meus alunos/se eles podem aprender com mais alguém/seja com quem for/se eles vão tirar alguma coisa/eu fico fascinada por quem me ensine alguma coisa/e portanto/também acho que eles devem aprender isso/é tão bom ouvir alguma coisa de novo/é tão bom aprender/principalmente alguma coisa que nos faz aqueles cliques/aquelas ligações/eu ligo isto com aquilo/com aquilo e com aquilo/e eu agora estou a falar nisto e vou-me lembrar daquilo
- (83) I – Claro/isso é importantíssimo
- (84) L – E/às vezes eu penso assim/perco tanto tempo com eles/ainda hoje lhes contei um email que recebi/que era/todo em inglês+/se me falhou alguma coisa/eu li aquilo tudo em inglês/mas acho que entendi tudo bem entendidinho/e contei-lhes a história/tinha a ver com tu és especial ou tu és diferente/tu para mim és diferente ou fazes a diferença/porque eu dizia-lhes isso/*vocês vão mostrar que são diferentes*/isto veio a propósito de uma regra/regras do refeitório que eu aqui há tempos tinha combinado com eles/*para vocês mostrarem que fazem a diferença e que se portam bem e que põem os vossos colegas a olhar para vocês/eu dou-vos uma compensação/aqui na sala/se vocês forem capazes de se portar bem/então vocês aqui podem sentar-se ao pé de quem quiserem/o A não tem que estar ao pé do B porque se portam mal/não/vocês aí/portam-se bem então assumem os lugares e assumem à vossa responsabilidade onde estão*

*sentados e não há problema nenhum/isso entretanto/com a minha ausência acabou por ficar um pouco morto e então eu expliquei-lhes o que é fazer a diferença e que realmente//não é só fazer a diferença/é nós dizermos às outras pessoas/e contei-lhes essa história/uma historinha através de uma professora que ofereceu uma etiquetazinha aos alunos e dizia mais ou menos isso/quer dizer para mim/tu fazes a diferença/tu és diferente/ e depois eles resolveram levar isso para fora e levaram ao executivo/o executivo levou ao patrão e o patrão achou que devia levar para casa ao filho/isto muito seriamente/ofereceu aquilo ao filho e quando ofereceu aquilo ao filho/um adolescente de treze ou catorze anos/desatou a chorar/então explicou ao pai que achava que ele não existia na vida dos pais porque os pais tinham mais que fazer e não gostavam dele e estava já com um bilhete preenchido porque estava com vontade de/uma vez que o pai lhe tinha dito aquilo que/pronto/e esse homem mudou a vida dele/passou a dar mais atenção às pessoas e a preocupar-se menos/eles ficaram muito comovidos com a história/e que realmente é muito importante nós dizermos às pessoas que/e eu disse-lhes *vocês aqui têm uma sorte incrível/pensem/vocês fazem a diferença para os vossos pais/eles fazem tudo por vocês/Vocês fazem a diferença para os vossos pais/é tão bom.../nós fazemos a diferença para outras pessoas/outras pessoas fazem para nós/portanto/eu gosto de relacionar estas coisas/às vezes/perco-me um bocadinho...**

- (85) I – Sim/mas/se calhar/eles também ganham outras competências/não é?/não é só o conteúdo.../é o significado que estas coisas têm para eles/não é?
- (86) L – E eu acho que aprender com os outros/proporcionar experiências novas é fantástico/e acho que eles adoraram/eu acho que eles adoraram
- (87) I – Ahm/em relação às expectativas que tinha do projeto inicial/quando ouviu falar dele/quando fizemos se calhar a primeira reunião/ahm...
- (88) L – Até à primeira reunião/fiquei preocupada/andei preocupada lá com a história da especificidade das línguas...

- (89) I – Pois/acredito...
- (90) L – Sou uma naba/depois não/depois comecei a achar que isto realmente vai dar interesse aos miúdos e vale a pena/não é?/porque/tanto que fomos alargando o tempo/não é?
- (91) I – Pois/era isso que eu falava há bocadinho...
- (92) L – Sim/até aquilo que é/digamos/um trabalhinho encomendado/sim senhora/vamos experimentar/vamos ver o que é que vem/vamos ter essa oportunidade/este ano até vamos estar livres e é uma experiência/tudo bem/embora muito cansadas que estávamos da formação e isso tudo/mas tudo bem/mas depois à medida que/nós começámos a perceber que era uma Área de Projeto excelente/eu não conseguiria fazer isso sozinha/portanto/acho que eles beneficiaram em grande/as expectativas foram ultrapassadas/digamos assim/foi essa a resposta/até porque/até porque eu sozinha não teria feito aquilo/portanto/foi/ahm/aprendi e eles aprenderam/aprendemos em conjunto//e há coisas que eles aprenderam melhor do que eu/a memória deles é fantástica
- (93) I – É e eles depois recuperam coisas que nós não/se calhar quase não nos lembrávamos delas e eles/lá está/se estiverem então habituados a relacionar as coisas/a fazer esse tipo de raciocínio/eles mais cedo ou mais tarde/vão sempre recuperar essas/essas coisas...
- (94) L – Isso surpreende-me/e é isso/é esse o meu objetivo/o meu auge é quando eles vão *então tu disseste que*/então quando são aqueles mais caladitos que dizem assim uma coisa/eu fico toda contente/elogio-os logo/uma maravilha/*ai que gostei tanto do que tu disseste/tão bonito/até me dá vontade de chorar/* <risos>
- (95) I – Que papel julga ter assumido neste projeto?/ahm/esta pergunta é um bocadinho...
- (96) L – Sim/muito passivo/muito passivo/quase uma aprendente/também<risos>foi muito passivo/não investi no projeto ao nível

de/ahm/

- (97) I – Esteve mais como observadora?
- (98) L – Foi/a minha participação foi muito passiva/embora ache que/ainda venho tirar/foi o que eu disse à S./há pontas que ficaram soltas/até relativamente ao quarto ano/que eu ainda tenho cá uma coisa ainda vou fazer com eles/tenho tempo/eu vou continuar/mas//aprendi/fui uma aprendente/uma participação muito passiva
- (99) I – Uhm/como é que viu o trabalho colaborativo/entre os professores que estão mais no terreno e//professores de outras instituições/de outras escolas/neste caso/pronto/a parceria foi um bocadinho/mais informal entre escola universidade/como é que vê este tipo de trabalho colaborativo?/se é que considera que /que existiu...
- (100) L – É assim/eu acho que/eu acho muito bom/não é?/porque uns têm o conhecimento/outros têm/uns têm o conhecimento científico/rigor científico que nós então não temos nenhum/eu reconheço que é muito pouco/eu tenho muito pouco rigor científico/uma vez que sou generalista/então/pronto/há determinados chavões que nós aprendemos/determinadas ideias que nós sabemos que cometemos imensos erros/e/mas há depois aquele conhecimento que nós temos/que é/a realidade/o dia-a-dia/portanto/se/se chegarmos/não é?/a esta situação/há um livro que estou a ler que me tem fascinado que é aquele do professor universitário de Matemática israelita que vai à escola Primária e vai detectar/e eu/e eu quando fiz a história da Matemática/eu cheguei a essa conclusão/como é que nós tentamos debitar aos alunos em tão pouco tempo/aquilo que o Homem adquiriu em milhares de anos?/não é?/e depois/ahm/damos-lhe fórmulas feitas/não é bom/o meu filho por exemplo é muito bom e nunca aceitou fórmulas feitas/mas porque é que isto é assim/mas porquê?/portanto eu acho que é muito importante as pessoas participarem no conhecimento/e quando/quando/e quando o professor tem o conhecimento todo científico/que sabe imenso e chega à escola à Escola Primária e vê as dificuldades/que uma criança tem/porque é assim/quando

uma criança já tem/ahm/já tem/já foi feita a maturação/não é/de/de toda a sua capacidade cognitiva/ahm/é muito fácil/agora com crianças como nós lidamos é muito/como é que nós lidamos/como é que nós conseguimos tirar delas aquilo que elas não conseguem/que elas não estão preparadas ainda para dar/portanto esta experiência é uma experiência fantástica e é de alguma forma aquilo que se pode fazer/quem domina o científico e quem está no terreno/que não sabe tanto mas tem a experiência/não é?/porque nós/principalmente na formação dos formadores/isso é muito importante/essa experiência para as próximas gerações vindouras de formadores porque/que eles saibam conjugar as dificuldades de quem está no terreno com aquilo que se passa/com o conhecimento científico mesmo.../portanto eu acho que essas parcerias são ótimas/e acho que se calhar/nós aprendemos mais/quem está no terreno aprende mais porque tem um défice de conhecimento/mas também quem está/quem tem conhecimento científico ainda pode aprender um pouco com as necessidades dos docentes...

- (101) I – Claro/é um conhecimento mútuo.../complementa-se um pouco.../ahm/se um colega lhe perguntasse/em que é que consistiu este projeto/se soubesse que tinha estado assim num projeto/o que é que lhe dizia?
- (102) L – Eu dizia-lhe que/se calhar contava-lhe que fiquei assustada com a história da diversidade linguística/mas que/que/que foi um projeto muito interessante/que fomos descobrindo/relacionando as áreas/os temas que são/neste momento/muito muito importantes/desde/desde a parte/ahm/como é que se diz/cívica/não é?/a formação como cidadãos/até ao ambiente que está relacionado/fomos tocando todos os temas que hoje em dia são quase obrigatórios/e ao mesmo tempo/eles foram percebendo que existem outros códigos linguísticos/que existem outros costumes/outras tradições/e que os miúdos se aperceberam disso de uma forma muito natural/foi surgindo numa historinha/que foi acontecendo/e acho que eles ficaram sensibilizados e conhecer/se calhar há mais povos/há mais isto/há mais aquilo/na América não foi só aquilo que nós estudámos/há muito mais/e os outros como é que são/portanto/pode ser uma pontinha de/para/para quem tiver vontade/de

querer aprender mais/portanto/é a tal sensibilização/a sensibilização à diversidade linguística é querer aprender mais/

- (103) I - É mesmo isso+
- (104) L – É/é mesmo isso...
- (105) I – Há bocadinho/quando lhe pedi para/ahm/escolher um momento significativo do percurso profissional/ahm/pedi-lhe para justificar/ahm/podia já ter feito esta pergunta mas preferi fazê-lo agora porque estávamos a falar diretamente do projeto/ia-lhe pedir para escolher um momento significativo do projeto//ou por uma sessão que gostou mais/ou por uma reunião que a despertou para alguma coisa/ou porque fez uma aprendizagem em determinados momentos/ou pela reação dos alunos...
- (106) L – Sim/eu acho que houve vários momentos/importantes/claro que dizia mais ao nosso país/era mais conhecida por mim/gostei muito da história inicial/achei/não conhecia a história/gostei muito e acho que também os marcou a eles/acho que foi//foi um momento//pronto/significativo/portanto/para eles também pode ter sido significativo/depois com as curiosidades/quase que foram curiosidades/acho que todas elas me trouxeram/ahm/algum prazer/em ver e em participar/e acho que eles também/acho que foi/acho que vi atenção neles e também acho que valorizaram um bocadinho/mesmo sendo muito conhecido/a parte dos ciganos acho que valorizaram um pouquinho aquilo que relacionou com os/com os familiares dos colegas acho que também foi muito significativo/foi muito importante virem à escola/acho que eles se sentiram muito motivados/acho que tudo o que era assim/ahm/mais novidade/tornou-se/tornou-se/aquilo que foi mesmo novidade/acho que foi o que me motivou mais a mim/lá está a situação de aprender coisas novas/e a eles também/mas no geral acho que eles aderiram sempre muito bem/até/até ao trabalho que fizeram/os cartazes e tudo/acho que eles aderiram/acho que não houve nenhuma atividade em que tenha notado neles algum desinteresse/e até/e outra coisa/o envolvimento foi para casa/o envolvimento da família/vontade

da família colaborar/portanto/eu acho que isso foi/porque se eles não fossem para casa com entusiasmo/a família também não ligava/não é?/se não houvesse entusiasmo da parte deles/o entusiasmo deles fez com que participassem sempre

- (107) I – Enquanto professora/que competências pensa ter desenvolvido com este projeto?/já foi referindo algumas/se calhar/mas assim...
- (108) L – Assim/ahm/num apanhado/não sei/talvez/competências mesmo minhas?
- (109) I-Sim/competências/descobertas/saberes/enquanto pessoa/professora
- (110) L – Se calhar o trabalho colaborativo/quando trabalhamos com outros ganhamos sempre alguma coisa/se calhar o trabalho individual não é tão bom/ahm/não é tão produtivo/e depois/ao nível/é assim/ao nível da planificação das atividades/eu não posso dizer que tenha aprendido muita coisa/agora o pôr em prática/aprendi/não é?/ahm/ao nível da apresentação de aulas/também não posso dizer que tenha aprendido muita coisa/mas/há sempre uma atitude/uma ou outra coisa/um domínio/uma inovação/uma forma de ligação/não sei/acho que a esse nível aprendi alguma coisa//ahm/principalmente ao nível da relação/da exploração das atividades
- (111) I – Estaria disposta a/a continuar a sua formação/mesmo que neste modelo mais informal/digamos assim/nesta área?
- (112) L – A minha formação?
- (113) I – Sim/considerando que isto acabou por ser/de alguma forma/um processo formativo/gostaria de continuar a sua formação?/fosse nestes parâmetros/noutros/mais tarde...coisas mais pontuais...
- (114) L – Sim/acho que sim//é o que eu lhe digo/aprender é sempre algo de/ahm/aprender/principalmente aprender a relacionar as coisas com outras/acho que sim/portanto/não é/não é.../pessoal/não vou estar a falar numa aprendizagem pessoal/mas profissional/
- (115) I – Sim//e que tipo de formação é que a L. privilegia para este tipo de

temáticas?/prefere uma formação deste gênero/mais informal?/ou acha que os professores em geral também poderão necessitar de outro tipo de formação?

(116) L – Olhe/eu acho que/ahm/pelas experiências das últimas formações que eu tive/ experiências das últimas formações que eu tive/eu acho que quanto mais nós trabalharmos na nossa formação e no nosso contexto/mais enriquece//se eu fizer uma formação teórica/e depois usar na prática/nós já temos muita ocupação/portanto/quando a formação ocorre e nós somos obrigados pela própria formação a trabalhar no campo/no nosso campo/acho que é muito mais/ahm/produtivo/porque eu não posso fugir muito/eu tenho que viver aquilo que estou a aprender

(117) I – Uhm...

(118) L – Entende o que eu estou a dizer?/portanto/de certa forma/quase foi uma formação que eu fiz/eu estive a aprender e tinha/pessoas que estavam a trabalhar no terreno comigo/que viam comigo a reação deles/víamos as reações dos alunos/é a melhor formação que um professor pode fazer+/nada de muitas teorias+/longe da prática/não/contextualizada/é o melhor/nós fizemos assim a formação também do PNEP/no contexto/um colega vinha/estava connosco/ia-nos apoiando/nós íamos colocando questões/nós íamos refletindo sobre os problemas que estávamos a ter/as coisas como é que estavam a correr/eu acho que esse tipo de formação em contexto/envolve-nos/como diz aquele/como é que é?/diz-me e eu esquecerei/aquele provérbio chinês...

(119) I – Ahm/sei...

(120) L - *diz-me e eu esquecerei/não sei o quê e lembrar-me-ei/ensina-me a fazer e eu aprendo/é mais ou menos isso+*

(121) I – Ora/ahm//enquanto professora do 1º Ciclo/como é que perspectiva a sua ação futura em relação à educação em línguas dos alunos?/ou seja/como é que pensa ou não dar continuidade a este projeto?/como é que se vê daqui

para a frente?/se alguma coisa terá mudado...

- (122) L – Pronto/ahm/este projeto surgiu/como eu disse/estava numa parte passiva/não é?/eu não me sinto em condições de/desenvolver sozinha um projeto/no sentido principalmente se for num campo específico de uma língua/até com os materiais que nós fomos/ahm/quase que podia/manter isso no futuro/numa próxima turma/ou como já disse/eu acho que não é a mesma coisa/que/que é muito útil sentir/e cada vez mais/nós estamos rodeados de pessoas diferentes/não é?/acho que faz sentido que os miúdos/ahm/porque é assim/se se traz para a escola é porque é importante/e portanto/se é importante/ahm/se foi falado/é porque aconteceu/e depois levam para casa/eu recordo-me que uma vez falei de Timor com eles/e veio logo uma *sabes a minha avó/a dia doze de Novembro que é hoje não é?/faz anos/a minha avó lembra-se/foi nos anos dela*/e eles/cada um deles trouxe uma experiência sobre o que se tinha passado em Timor/sobre o massacre de Santa Cruz e o que é que os timorenses passaram e porquê.../e que eles falavam português/e portanto/no fundo eles ficam a saber que há pessoas que estiveram em/ahm/que viveram numa situação dramática//e se calhar é bom que eles saibam/não é?/como o que é a queda do muro de Berlim/
- (123) I – Sim/o despertar também para o que se passa no mundo e/ahm/
- (124) L – É muitíssimo importante/e saber que existe esta e a outra língua/e há tantas línguas/tantas tantas tantas+/e não se pode cominá-las todas mas...
- (125) I – Em pouca palavras/e recuperando também o que foi dizendo/o que é para si hoje+/atualmente/educar linguisticamente uma criança?
- (126) L – Quando se fala em educar linguisticamente uma criança/nós pensamos sempre na sua língua materna não é/mas/ahm/não podemos deixar na norma/a criança tem uma língua materna/e primeiro toda a gente acha que ela tem que dominar essa língua/há aqueles que são bilingues/não é?/ótimo para eles/também conseguem//portanto educar uma criança...primeiro é se calhar//ahm/lá está a tal dúvida/não é?/as tais dúvidas que se põem//ahm/também uma criança que aprende a falar duas línguas ao mesmo

tempo/é uma criança que tem um ambiente/um contexto muito próprio/como é que isso ia acontecer ás outras crianças que não têm isso?/não sei.../mas educar linguisticamente uma criança é/se calhar/valorizar/as palavras/o conteúdo de cada palavra/não falar por falar/não dizer disparates por dizer/mas perceber que a língua existe para comunicar/valorizar positivamente/portanto/para comunicar para dizer aquilo que temos de bom aos outros+/se calhar podemos valorizar sempre+ a palavra existe mas está sempre cheia de conteúdo/e uma palavra pode querer dizer muita coisa/e eu posso relacioná-la de muitas formas/eu posso dizer uma frase sem significado ou posso dizer uma frase/que emocione+ e que/portanto/o valor das palavras/saber comunicá-las/para além da língua e do falar é o que está por detrás de/de/ahm/as ideias não é?/acho que isso é muito importante/saber comunicar/saber dizer coisas que possam surpreender o outro/eles às vezes dizem coisas e eu/*ai tão lindo o que tu disseste*+/ahm/acho que educar linguisticamente é muito mais do que ensinar a língua/é/é/ahm/é o mundo das ideias/é o mundo das palavras/se puder ser em mais do que uma língua/será óptimo//e principalmente se pensarem que noutras línguas as coisas poderão ter outras ideias e outras

(127) I – Sim/sim/ter significados diferentes../pronto/é tudo/obrigada...

(128) L – Não tem de quê...<risos>

Entrevista Paula (EP)

Número de Intervenções: 137

Data de realização: 24 de Maio de 2011

- (01) I – Só para tu perceberes mais ou menos como é que isto vai funcionar/a entrevista tem três partes/uma sobre ti/sobre a forma como tu te vês enquanto professora/outra sobre as línguas/ahm/a nível geral/a entrevista é um pouco dividida entre o eu profissional/o eu linguístico-comunicativo que tem a ver com a tua relação com as línguas/um pouco a biografia linguística/e depois/eu e as línguas no currículo/que tem um pouco a ver já com o projeto
- (02) P – uhm...
- (03) I – Está bem?/tem mais a ver com a inserção curricular...//primeiro/se eu te perguntasse/se te pedisse para tu me dizeres de uma forma sucinta o que é para ti ser professora o que é que tu respondias?
- (04) P – Ser professora para mim é o ser alguém que está perante um grupo de crianças não para lhe transmitir conceitos/mas para os ajudar a descobrir esses próprios conceitos/a forma de estar/se calhar neste primeiro ciclo/a forma de estar com a vida/através de outros conhecimentos/portanto/linguísticos/da Língua Portuguesa/da Matemática que é importante no nosso dia-a-dia.../do estudo do Meio que abarca muitas partes de ciência/não é?/das ciências/portanto/é um bocado o estar ali não como uma transmissora/também uma transmissora.../mas como alguém que vai ajudar o outro a descobrir-se a si/ao meio e ao outro.../é um pouco isso...
- (05) I – Uhm
- (06) P – E/ahm/e a ter apreço pelo conhecimento/o querer conhecer cada vez mais/ahm/e para além disso/e se calhar.../ por exemplo/ eu este ano tenho

uma turma que/este exemplo é muito importante para dizer como é que eu me vejo como professora/para além deste aspeto que eu te estou a falar do conhecimento/eu vejo-me como uma pessoa/ a acho que também é/um lado muito importante/como uma pessoa que tem que dar/ou tem que transmitir/ou tem que valorizar/e tem que mostrar ao outro que existe o sentimento/o amor/a paz/a harmonia/porque eu estou perante um grupo que não tem isto em casa/então/também me vejo não apenas como uma pessoa que está a ajudar a criar conhecimento ou a fazer crescer em cada indivíduo o crescimento/mas também o lado afetivo...

(07) I – uhm...

(08) P – Acho que tenho trabalhado muito este ano/tenho trabalhado muito em paralelo esta parte/da afetividade/ahm/da harmonia/do amor mesmo...

(09) I – Uhm

(10) P – da paz...pronto/é um bocado isto

(11) I – Se eu te pedisse para refletires um pouco sobre as tuas características enquanto professora quais é que tu referias/duas ou três/como principais qualidades e principais defeitos?

(12) P – Olha/ como principal qualidade/ou principais/é a exigência/trabalhadora/e responsável/sentido de responsabilidade//como defeito/ahm/é assim/assim como sou muito responsável/exijo muito também/ahm/por exemplo/às vezes/acho que/ahm/sou muito/ahm/ajuda-me...

(13) I – Crias expectativas?/não sei...

(14) P – Não/sou muito exigente/mas por exemplo há uma coisa que eu faço com os meus filhos e que ali na escola/muitas vezes/ahm/mas mais este ano/não estou a ser capaz de fazer/por exemplo/eu sou muito/ahm/quando eu exijo e digo/olha/se isto não acontecer/eu vou/ahm/vais (...)/por exemplo/com os meus filhos é assim/eles sabem que têm regras/que têm que cumprir/e

quando não as cumprem+/eles têm sanções/têm um castigo+

- (15) I – Uhm
- (16) P – Eu este ano/eu estou a dar comigo a não conseguir ser cumpridora das sanções que dou aos meus alunos
- (17) I – Uhm
- (18) P – Não sei se porque vejo/que já basta os castigos que eles têm em casa.../ahm/e pronto/outro defeito//pois/isto de nós atribuirmos defeitos a nós mesmas... <risos>
- (19) I – Não é uma pergunta fácil...
- (20) P – Pois não//defeito <SIL>
- (21) I – Pode ser só um/não tens que dizer dois/ahm
- (22) P – É assim/hoje a exigência/ahm/bom para mim/não é/porque eu acho que//e mais hoje+ que temos que ser muito exigentes/já tenho levado/até em termos/por exemplo/dos trabalhos de casa/e eu digo sempre/os pais são as pessoas que mandam/se não querem/ahm/e eu vejo que/isso para mim é uma exigência/e é uma característica boa/não é?/e eu vejo que há pessoas que dizem que é um defeito/não sei.../mais defeitos...
- (23) I – Não há problema/se não te lembrares agora de mais nenhum/se te lembrares depois/podes dizer/pode vir a propósito de alguma coisa...
- (24) P – Talvez um defeito seja/mas eu aí não sei se será tido como um defeito/por exemplo/eu preparo as minhas aulas/mas isso eu não sei se é um defeito.../não sei se será um defeito/eu preparo as minhas aulas e no momento em que estou a preparar/acho que aquilo que levo preparado que é o ideal/mas depois deparo-me em situação concreta/que/ahm/poderia ter ido mais longe/agora isso é o quê?/porque eu sou exigente comigo própria?/porque não?/porque me falhou algo?
- (25) I – Bem/o contexto também nos obriga a mudar as coisas/a a adaptar/a a

deixar umas para trás/a reformular

- (26) P – Mas eu/às vezes/dou comigo a conversar comigo/cá no meu interior/comigo própria *és uma parva/tu devias ter ido mais além e não foste/não sei se será um defeito/não sei...*
- (27) I – Isso também é uma coisa que se vai ajustando/não sei...
- (28) P – Pois/não sei/se calhar/não é defeito...
- (29) I – És capaz de//recordas-te de/ahm/quais foram as razões ou a principal razão que te levou a querer ser professora do Primeiro Ciclo?
- (30) P – Ahm/desde pequenina.../desde pequenina que eu sempre que pensava/e à medida que fui crescendo/em um dia poder-me formar/eu via sempre/eram duas//duas profissões que eu gostaria muito de ter/era a professora e era o que na altura se chamava hospedeira/não sei/acho que talvez pela relação que se estabelece com as pessoas/mas destas duas profissões era/a inclinação era para professora mesmo...
- (31) I – E atualmente/voltarias a escolher esta profissão?
- (32) P – Eu gosto muito do que faço/apesar de estar muito triste com tudo/não sei/se calhar/pensaria duas vezes/muito sinceramente/porque vejo que hoje tenho colegas que fizeram outras escolhas e que estão melhores do que eu+
- (33) I – Sim...
- (34) P – Eu gosto muito do que faço e/ahm/ainda não me vejo a fazer outra coisa/por exemplo/às vezes/ dou comigo a pensar/e isto ocorre-me muitas vezes/se eu conseguisse ter uma outra profissão/mas que fosse relacionada com a educação/mas que não fosse estar na escola+/mas sempre ligada a isto+/portanto/é algo que vem desde que eu era pequenina
- (35) I – Se tu pudesses voltar atrás/o que é que mudarias no teu percurso?
- (36) P – <SIL>

- (37) I – Não só em termos de profissão/pode ser em termos de formação/ahm/ou se não mudarias nada porque em princípio foste seguindo mais ou menos o que tu querias ao longo do tempo...
- (38) P – Olha/mudaria o quê?/mudaria/isso para mim é uma pergunta difícil porque a única coisa que eu mudaria era ter iniciado a minha carreira/a minha carreira profissional e os meus estudos mais cedo/e depois/não ter parado/mas como isso também dependeu de outros fatores.../quer dizer/é difícil...é assim/eu não mudaria/eu acrescentaria+/se tivesse tido hipóteses
- (39) I – Exato.../agora queria que escolhesses/sei que pode haver muitos e alguns positivos outros negativos/um momento marcante do teu percurso profissional/que te tivesse marcado em particular/e que justifiques porque é que o escolheste...
- (40) P – <SIL>
- (41) I – Não é propriamente para o descreveres em pormenor/é para dizeres um momento marcante e porquê...
- (42) P – Então/olha/um momento marcante foi precisamente o meu primeiro ano...
- (43) I – A lecionar?
- (44) P – Sim/de serviço//que foi nos Açores/e eu fui colocada no ensino especial/ahm//e foi um momento muito marcante/é que eu entrei numa das salas/uma das salas onde eu ia/ahm/leccionar//e/fui muito mal recebida/porque a colega//as boas-vindas dela foi dizer à frente de todos os alunos que não sabia o que é que eu estava ali a fazer/apesar de ela ter pedido apoio para os alunos dela/não é?/porque quando eles não iam aprender com ela/não iam aprender com mais ninguém/então/o momento mais marcante foi eu ter conseguido ajudar muito/muito/muito/muito+ um aluno que com ela não fazia nada e comigo fazia muita coisa/e eu senti-me muito feliz/muito realizada porque eu também entrava naquela sala muito oprimida/mas à medida que os dias iam passando/eu fui percebendo que se eu própria entrava

oprimida como é que esses miúdos não estão/e depois de ver o ambiente que era...//então/marcou-me muito porque foi o primeiro ano e porque eu vi que aquele miúdo comigo teve sucesso e isso marcou-me muito.../portanto/é assim/aqui está e vai ao encontro do que está a acontecer este ano/é muito importante nós darmos muito valor/porque é para isso principalmente que estamos numa sala de aula/para/para ajudar os alunos a crescer em conhecimento/mas como a afectividade também tem muita importância nesta relação professor aluno

- (45) I – Uhm...//agora/em relação à segunda parte que é sobre/não é de tanto desenvolvimento como a primeira e como a terceira/é a tua biografia linguística.../portanto/a tua língua materna qual é?
- (46) P – É o português...
- (47) I – Uhm.../e aprendeste outra língua na primeira infância?
- (48) P – Sim/aprendi o inglês...
- (49) I – Em que contexto?
- (50) P – Em contexto de casa e sala de aula/porque eu fui com os meus pais/tinha três anos de idade.../para o Canadá/e segundo a minha mãe/pois eu falava muito bem o inglês/agora não porque é da escola/porque assim como aprendi muito/infelizmente/esqueci/porque aos seis anos voltei e fiquei a viver com os meus avós/e perdi...
- (51) I – Uhm...
- (52) P – Segundo a minha mãe/em meses/eu falava tudo/mas pronto eu andava na Pré/e depois também via muito televisão/brincava/cantava muito/tinha uma vizinha minha canadiana que falava inglês e a minha mãe apercebeu-se que eu falava tudo com a miúda e cantarolava em frente à televisão tudo numa língua que já não era a minha língua materna...
- (53) I – Pois.../ahm/que línguas é que tua achas que dominas?/só a língua materna

ou.../não quer dizer que domines na perfeição...

- (54) P – Na perfeição/não domino/mas consigo desenrascar-me no inglês e no francês...
- (55) I – Que outras línguas/gostarias de aprender?
- (56) P – Espanhol e italiano+
- (57) I – Por algum motivo especial?
- (58) P – Ahm/acho línguas bonitas+
- (59) I – É mais por isso?/pela beleza?
- (60) P – Exato...
- (61) I – No teu dia-a-dia contactas com diferentes línguas?/alguém que fale...
- (62) P – Presentemente não/no Verão/sim porque sou de uma região turística/e a minha mãe tem um pequeno comércio/ onde eu a ajudo/e então aí sim/contacto muito/mas falo é o francês e o inglês/não é?
- (63) I – Na tua perspetiva/qual é a importância/se é que consideras importante/claro+/de dominar mais do que uma língua?
- (64) P – Eu considero muito importante/é muito importante porque/ahm/lá está/é o tu teres conhecimento de ti/teres conhecimento do outro/o poder estar aberto às outras línguas/às outras culturas/o poderes relacionar-te com outras pessoas que não apenas as que têm a tua língua materna/portanto/é muito importante por tudo isso/por teres acesso ao mundo...
- (65) I – Agora/relativamente à terceira parte que é um bocadinho mais complexa/que tem a ver com a integração das línguas no currículo do primeiro Ciclo e com a tua experiência no projeto.../concordas com a introdução de outras línguas estrangeiras no primeiro Ciclo?
- (66) P – Concordo+

- (67) I – Uhm/e concordo com a generalização do ensino do inglês/no primeiro Ciclo?
- (68) P – <SIL>
- (69) I – Ou parcialmente e porquê?
- (70) P – Concordo/acho que sim/eu acho que sim...
- (71) I – E com a integração da sensibilização à diversidade linguística?/como é que vê a articulação entre o ensino propriamente dito e a sensibilização?
- (72) P – Como é que eu vejo/como?
- (73) I – Neste momento temos a integração do inglês no primeiro Ciclo/entretanto/pelas experiências e pelo conhecimento que foste ganhando acerca da sensibilização à diversidade linguística/viste que ela existe/principalmente por projetos/tem-se vindo a desenvolver uma série de atividades/de iniciativas nesse âmbito/mas a integração propriamente dita curricularmente/está um bocadinho dependente dessas iniciativas...
- (74) P – Sim...
- (75) I – Ou seja/o que eu quero saber é se tu concordo que se inicie diretamente uma língua/ou se antes dela deve haver a sensibilização/ou se serão em paralelo//como é que tu achas que isso se pode processar em termos curriculares?
- (76) P – É assim/eu acho que se deve integrar a língua inglesa/pronto/porque é essa que está instituída como sendo uma das que é mais falada/acho que desde logo do primeiro ano porque sabemos/e há estudos que comprovam e sabemos/e eu própria fui um sujeito que passou por isso/em que se aprendem quantas línguas se oferecerem às crianças com muita facilidade/não é?/pronto/por isso concordo plenamente/com a sensibilização/eu acho que é algo que se pode fazer em paralelo/deve ser feito em paralelo+
- (77) I – Quais é que tu achas serem as vantagens?

- (78) P – Olha/para já/é/é a abertura ao outro/que nós dizemos o *diferente*/entre aspas porque não é diferente nenhum/é só diferente porque tem uma língua diferente//ahm/é a abertura/é o conhecer-se a si próprio e ao outro/não é?
- (79) I – Sim?
- (80) P – E o terminar com aqueles sentimentos que muitas vezes existem/de racismo/todos esses sentimentos que são muito maus/não é?/de discriminação/da não aceitação do outro/quando chega ao nosso ambiente/por não falar a mesma língua/muitas vezes/não é bem recebido...
- (81) I – Uhm.../agora/em relação ao projeto/antes de participares no projeto/no Línguas e Educação/já tinha ouvido falar nesta abordagem?
- (82) P – É assim/já porque/no meu mestrado/e depois/é assim/lá está/eu acho que umas coisas são inatas/outras não são inatas porque não nasceram conosco/mas que depois há situações da nossa vida que nos levam a fazer com que as coisas façam parte de nós próprios+/não é?
- (83) I – Sim...
- (84) P – Estás a perceber?//ahm/pois antes de fazer o meu mestrado/não/mas isso já era um conceito que me preocupava muito e que eu achava muito importante/daí/vou-te dizer/eu fui procurando mestrados/eu já tinha procurado mestrados outros anos e nunca me tinha dado para concorrer porque nunca houve nada que me chamasse à atenção/e naquele ano que concorri/é isto+/fui logo ver qual era/a matriz do mestrado/o currículo do mesmo/é isto que eu quero mesmo/é assim/eu nunca tinha ouvido falar de integração/mas se calhar eu própria/sem ter pensado nestas questões como penso agora/eu também já as tinha desenvolvido na minha sala de aula/estás a compreender?
- (85) I – Estou/estou/tem a ver com a tua experiência pessoal.../ahm/já tinhas participado em outros projetos/sem ser este e sem ser o teu projeto de mestrado?

- (86) P – Não/não...
- (87) I – E o que é que te levou a participar neste projeto?
- (88) P – <SIL>
- (89) I – Não sei se são exatamente os mesmos motivos...
- (90) P – É/porque é assim/eu acho sempre que sei muito pouco/ahm/e eu ainda não tive a felicidade de ter uma turma bilingue/com outras crianças de outras nacionalidades/e apesar de já ter um conhecimento/e apesar de saber que em princípio não vou ter a postura que infelizmente algumas colegas têm porque acham que ter crianças/porque falo com pessoas e sei que as pessoas veem estas turmas como um obstáculo/como algo muito difícil e eu não estou a dizer que não+ que não seja/não é?/porque tens que trabalhar muito/mas eu por exemplo/é o que eu digo sempre/*isso é uma riqueza que tu tens na tua sala de aula*/é uma fonte de riqueza+ não é/ahm/é uma fonte de mais trabalho se calhar...mas não é uma fonte de obstáculos/é uma fonte de riqueza//acho que me perdi.../o que é que eu estava a dizer?...
- (91) I – Era as expectativas/ou seja/o que é que te levou a participar neste projeto...
- (92) P – Ah/pronto/sim/é que eu tenho sempre a ideia de que sei pouco e que preciso saber mais/e como não tive a oportunidade e a felicidade de ter uma turma destas/eu tenho sempre receio de não estar à altura dos meus alunos...
- (93) I – Uhm...
- (94) P – Ou quando chegar a oportunidade de ter essa turma/apesar de eu ter consciência de que me vou dar por inteiro em termos de tentar integrá-los ao máximo e que eles se sintam felizes/bem na escola e na sala de aula/mas ao mesmo tempo/como não vivenciei essa experiência/ahm/tenho os meus receios/de falhar/como falharam comigo+/e eu então/ surgir essa oportunidade/ahm/eu sinto essa necessidade e gosto de aprender/e como ainda há pouco te disse/tenho saudades desta casa/tudo aquilo que me puder

fazer voltar e nestas áreas/é algo que me agrada...

- (95) I – E quais eram as tuas expectativas em relação ao projeto?
- (96) P – Eu acho que as expectativas eram precisamente/aprender mais/aprender/ahm/a usar e a criar materiais que fossem importantes para a integração da sensibilização à diversidade linguística/o de trabalhar/tendo em conta que era com um/que era um projeto que valorizava também o trabalho colaborativo que nós infelizmente pouco temos nas escolas e porque eu também já trabalhei assim com uma colega e acho que sim/que ganhamos muito e que enriquecemos o nosso trabalho/portanto/as expectativas que eu tinha/no fundo acho que//coincidiram com o que se passou...
- (97) I – Sim/havia aqui uma pergunta sobre isso mas acabaste por já responder.../ahm/que papel é que tu achas que assumiste neste projeto?/apenas mais como observadora/como colaboradora?
- (98) P – Como colaboração até porque/pronto/colaborei com as minhas colegas/no desenvolvimento do mesmo/ahm/também apliquei na turma onde estava/gostaria de ter/de ter colaborado ainda mais/foi numa altura que eu também estava de bebé/e portanto/nasceu o meu bebé e/eu lembro-me que nas últimas sessões foi tudo muito a correr/ahm/e eu acho que aí perdi/porque se eu tivesse feito as coisas com mais calma/mas vejo-me como colaboradora/vejo-me como...
- (99) I – Participante ativa?
- (100) P – Participante ativa
- (101) I – Já tocaste um bocadinho nesta questão mas/como é que tu vês o trabalho colaborativo entre professores e outros parceiros?/sem ser só os professores entre si/mas outros parceiros?/investigadores/formadores...
- (102) P – Eu vejo como um trabalho muito importante/e que deveria ser levado a cabo mesmo+/acho que deveríamos mesmo ser obrigados e/olha/assim como há a sensibilização à diversidade linguística/eu acho que também dentro das

escolas deveria haver a sensibilização ao trabalho colaborativo porque nós acho que aprendemos muito/professor professor/professor instituição/todos os anos haver/sei lá/um trabalho que pudesse ser desenvolvido em parceria/projetos desenvolvidos/porque é assim/eu acho que é de uma riqueza muito grande/nós aprendemos muito e/aprendemos muito/acho que só temos a ganhar/nós/alunos/todos+

- (103) I – Se um colega teu te perguntasse em que é que consistiu/atenção que tu aqui tens duas coisas para referir/em que é consistiu o projeto Línguas e Educação/o que é que tu dizias?/depois á o projeto da escola que também te quero perguntar o mesmo/portanto/se te perguntasse o que era o projeto Línguas e Educação o que é que tu dizias/assim numa frase ou duas?
- (104) P – Diria que foi um projeto em que eu estive/em que me permitiu/a mim e a quem esteve.../desenvolver competências na área da sensibilização à diversidade linguística/na área da integração/dos alunos/e na área do trabalho colaborativo
- (105) I – E que no fundo isso se refletiu como na escola?
- (106) P – Como?
- (107) I – Imagina que era um colega teu na escola que te perguntava o que é que andavas a fazer com os teus alunos?/quando estavas a fazer as sessões sensibilização...
- (108) P – Olha/por acaso aconteceu/eu convidei a colega a deixar participar os alunos/e eu acho que foi uma aprendizagem muito rica para as duas turmas da escola/e para a colega/portanto esteve sempre a par de tudo aquilo que era feito e também ficou super-entusiasmada e que achou muito bem...
- (109) I – E foi ela que te perguntou ou foste tu que...
- (110) P – Não/fui eu...
- (111) I – Ah/mas imagina que alguém te perguntava o que era?

- (112) P – Eu acho que com a motivação que eu tenho/que eu diria o que é que era/para que é que serve...
- (113) I – Há bocadinho pedi-te para referires um momento significativo da tua carreira/do teu percurso/agora queria um momento significativo deste projeto
- (114) P – Ai...
- (115) I – Uma coisa positiva ou negativa...
- (116) P – Foram todas as sessões e particularmente aquela em que tivemos a colega polaca/porque acho que foi/assim/uma riqueza/foi um momento rico rico rico/aqui está como a diferença é tão boa+
- (117) I – Uhm.../E no projeto Línguas e educação/naquelas sessões que ainda vieste/ou mesmo depois/porque fomos contactando sempre/houve assim algum momento que se destacasse?
- (118) P – Olha/todos aqueles em que me encontrava com o meu grupo de trabalho...
- (119) I – Uhm.../porquê?
- (120) P – Eu gosto muito de me sentir num meio onde eu acho que estou a aprender/em que eu poderei ter alguma coisa para dar//eu absorvo muito e gosto muito/e sinto muita necessidade desses momentos/portanto/e sinto-me muito bem/
- (121) I – E que competências achas/tu enquanto profissional/que desenvolveste com este processo?/com o Línguas e educação/com a experimentação em sala de aula?
- (122) P – Acho que desenvolvi as competências/olha/acho que/ahm//o meu mestrado deu-me o conhecimento teórico/mas por exemplo/não me deu o conhecimento prático que eu adquiri aqui na construção dos materiais e depois na possibilidade de os executar/de os colocar em prática e de ter o feedback/portanto/nas competências do desenvolvimento dos materiais/e de

outros/de outros temas que foram surgindo e que eu nunca tinha parado para ir ler sobre eles/para pesquisar e que surgiu a oportunidade nessa altura/não sei se estou a responder como tu querias...

(123) I – Não é como eu quero/é como tu sentes as coisas+ <risos>/em termos de formação nesta área/estarias disposta a continuar formação?

(124) P – Ai/sim+

(125) I – De que forma?/mais dentro destes parâmetros?/mais informal?/como?/um acompanhamento de sala de aula?

(126) P – Olha/é assim/eu acho que este trabalho/por exemplo/aquelas primeiras sessões/que nos era exigido que nós fizéssemos aquela reflexão/para quem vem já cansado/eu acho que é muito importante/acho que é muito importante nós refletirmos/às vezes até nos obrigar a ir ler alguma coisa para poder de alguma forma/ahm/fundamentar aquilo que queremos dizer/portanto/acho que é muito importante/mas para quem já vem tão cansada/às vezes/chateava um bocadinho

(127) I – Pois/depois tem também a componente da avaliação/e por isso é que se exigia isso...

(128) P – Mas eu acho que é assim/nem oito/nem oitenta/eu acho que nem informal demais/para uma pessoa não vir para aqui assim às baldas... / nem//estás a perceber?/nem oito/nem oitenta/acho que é necessário haver a parte formal/porque é necessário/é a nossa responsabilidade/acho que é importante não é?/mas depois também temos momentos de aprendizagem informal que são muito importantes/e eu acho que nós às vezes aprendemos também muito+ dessa forma

(129) I – Ahm/agora perdi-me...//ah/de que tipo de formação é que tu achas que os professores precisam?/por exemplo/ em relação à teoria e à prática/em relação às práticas em sala de aula/com acompanhamento/porque às vezes pode ser/um trabalho colaborativo só com alguém.../que sugestões é que tu

tens para a formação de professores?

- (130) P – Daquilo que eu vejo/daquilo que eu vejo e que eu me apercebo de colegas com quem eu às vezes falo/eu acho que era muito importante a formação teórico-prática/porque eu vejo que há muitos colegas que não têm nem estão sensibilizados/nem têm conhecimento/ahm/da realidade/muito sinceramente às vezes vejo-me a falar com pessoas/ok/estão quase no topo da carreira/mas eu penso para mim/*eu não estou a ouvir bem*/pronto também não é só com este género de pessoas que eu me deparo/mas também me deparo ainda+/portanto eu acho que era/e até para/ahm/para que as pessoas possam alargar os seus conhecimentos/os seus horizontes/ter uma formação teórico-prática/sim/sempe associada...
- (131) I – Eu não sei se tu fizeste também alguma coisa durante este percurso/já depois do projeto/mas iniciando um novo ano letivo/portanto para o ano/tu imaginas-te a fazer alguma coisa mesmo que não estejas/independentemente de teres alunos com outras línguas ou não...
- (132) P – Sim/eu posso-te dizer que este ano/quando iniciou o ano/eu tinha como intuito tentar desenvolver este mesmo projeto dentro da minha sala de aula/na escola onde estou/eu não tenho/não tenho nenhum aluno/ahm/todos os meus alunos são da nossa nacionalidade/mas na escola existem alunos de outra nacionalidade/agora é assim/não o fiz porquê?/porque entretanto surgiram-me os problemas que tu já sabes/e depois é assim/é uma escola de grupinhos de pessoas/e eu faço parte de um desses grupinhos/não porque quis mas porque quando lá cheguei já assim era/e uma pessoa acaba por/por criar uma empatia maior com uns e com outros/é assim/uma pessoa chega a um sítio onde as outras já mais ou menos se conhecem/quem te recebe melhor é que...
- (133) I – Claro/temos afinidades diferentes com as pessoas...
- (134) P – Eu com o meu grupo falo muito sobre estas questões e por acaso/tenho uma colega que também gosta muito/tudo o que diz respeito a estas questões/e por isso/ eu tinha-a convidado para ver se ela queria desenvolver

qualquer coisa comigo/e nós//decidimos que sim/mas entretanto surgiram tantas coisas/mesmo na vida pessoal também/que não se conseguiu/agora/ainda no ano passado/no agrupamento onde estive/eu promovi um workshop/e foi muito interessante/foi muito engraçado//e também/fiz numa tarde/expus o meu trabalho aos meus colegas do Primeiro Ciclo e acho que foi muito engraçado/e o workshop então foi qualquer coisa de extraordinário+/estava com muito medo porque foi o meu primeiro/mas foi muito engraçado/e acho que as pessoas que participaram também gostaram...

(135) I – Uma última pergunta.../em poucas palavras/o que é para ti educar linguisticamente uma criança/hoje em dia?

(136) P – Educar linguisticamente uma criança/olha/é educá-la no sentido de ela própria poder ampliar os seus conhecimentos linguísticos/ter noção de que não é só a sua língua que é importante/de a ajudar a/ahm/a ver uma grande importância também nas outras línguas/é o tentar que ela perceba o quão importante é para nós/que vivemos nesta aldeia global/não é?como denominamos agora/o quanto é importante sabermos mais do que uma língua para podermos estabelecer comunicação com os diferentes povos/que também vivem no nosso país/não é?/ahm/e sobretudo para que elas possam também desenvolver nelas o sentimento de solidariedade/ahm/para trabalhar em prol da paz/mundial/ahm/do bem-estar consigo e com o outro/da aceitação/valorização do diferente/todos esses aspetos...

(137) I – Ok/obrigada...

ANEXO 7

Guião da sessão de *focus group*

Data:
29 de Abril de 2011

Hora:
18horas

Local:
Departamento de Educação Sala de seminários (C.2.62)

Momentos/temáticas	Objetivos	Questão/tópico de discussão
1º momento -Apresentação (protocolar) da sessão	- Informar os participantes sobre o desenrolar da sessão e os objetivos.	-A sessão decorrerá durante cerca de 90 minutos e tem a finalidade de debater e refletir sobre: os projetos e o percurso de formação vivenciado e sobre as práticas de SDL nos primeiros anos de escolaridade. É um momento de reflexão e de partilha de experiências e opiniões. Por isso, será respeitado o anonimato. Recordo ainda que não há respostas certas nem erradas.
2º momento - Apresentação dos participantes (pelos próprios) - Apresentação dos dois projetos desenvolvidos no âmbito da formação	- Estabelecer empatia e familiaridade entre os dois grupos de professoras.	- Nome, escola, idade, tempo de serviço, formação, entre outros aspetos considerados importantes - Breve descrição do contexto dos projetos desenvolvidos (duração, número de sessões, objetivos, anos de escolaridade...) feita por uma professora de cada grupo
3º momento – Um olhar sobre o projeto enquanto espaço/tempo de formação sobre a SDL - Descrição do projeto desenvolvido:	- Compreender o balanço que as professoras fazem do projeto enquanto espaço de formação no âmbito da SDL nos primeiros anos de escolaridade, - Compreender os	Em relação à vossa participação no projeto: 1) Num primeiro momento, gostaria que se referissem ao contexto do espaço de potencial formação que vivenciaram, evidenciando as razões que vos levaram a participar, as expectativas iniciais e um breve balanço final... 2) compreenderam logo as finalidades/objetivos? Se não, quando compreenderam? 3) Que atividades/momentos foram mais importantes? Porquê?

<p>a) razões que levaram a participar, expectativas iniciais, balanço e resultados finais,</p> <p>b) diferentes tipos de projetos (pontos fortes e pontos fracos): Grupo 1 – formação informal; Grupo 2 – formação formal, creditada.</p> <p>- Reflexão sobre as mais-valias/contributos do projeto enquanto formação.</p>	<p>contributos dos projetos para o DP das professoras, para os aprendentes e para a escola.</p>	<p>4) Se repetissem, o que gostariam que fosse diferente? Porquê?</p> <p>5) Envolveram-se o suficiente para sentirem ter construído conhecimento sobre a temática?</p> <p>- se não o fizeram, qual a razão?</p> <p>- o que gostariam de saber mais?</p> <p>6) Quais as mais-valias/os contributos concretos deste projeto para vocês, enquanto profissionais/educadoras? Que conhecimento desenvolveram, que saberes adquiriram? (e para os aprendentes? Para a escola) → até que ponto foi importante para vocês enquanto educadoras?</p> <p>Exemplos de afirmações: D</p>
<p>4º Momento – ... após o projeto... reflectindo sobre a construção de conhecimento profissional (teoria e prática)</p> <p>- Debate sobre o que é educar linguisticamente uma criança (formas de inserção curricular nos primeiros anos de escolaridade)</p>	<p>- Analisar (possível) impacte dos projetos ao nível do CP e das práticas de SDL nos primeiros anos de escolaridade,</p> <p>- Conhecer as necessidades de formação dos professores na área da educação para a diversidade linguística,</p> <p>- Compreender possíveis</p>	<p>7) Desde o desenvolvimento dos projetos até aqui, mudou alguma coisa na vossa forma de estar, de ser enquanto educadoras? Há algum aspecto diferente entre o antes e o depois dos projetos? Conseguem explicitar, partilhando algumas experiências e ou estratégias desenvolvidas? Como se reflectiu nas vossas práticas (em outras áreas/disciplinas, por exemplo) → estudo do meio, LM</p> <p>“Eu acho que//eu mudei+ um bocadinho porque/tive outros conhecimentos/lá está/que me levaram a mudar um bocadinho as minhas práticas/(...) com a teoria/é fundamentado/já posso mudar e dizer olha assim é mais correcto/entre aspas/pedagogicamente ou assim é mais correcto fazer assim/porque tenho conhecimento não é?/pronto agora esqueci o que ia dizer <risos>” (C)</p> <p>- “eu não me sinto em condições de/developer sozinha um projeto/no sentido principalmente se for num campo específico de uma língua/até com os materiais que nós fomos/ahm/quase que</p>

<p>- Debate sobre práticas de SDL implementadas desde o desenvolvimento do projeto</p> <p>- Reflexão sobre as necessidades formativas e (in)disponibilidade para outras formações no âmbito da educação para a diversidade linguística (factores de motivação e/ou constrangimentos)</p>	<p>factores de motivação e/ou constrangimentos face a futuras formações/intervenções.</p>	<p>podia/manter isso no futuro/numa próxima turma” (L)</p> <p>“não vou dizer <i>ah/já vou fazer um/não/agora</i> é evidente que todas as oportunidades que eu tiver para integrar isso no currículo/vão ser aproveitadas/e/com os miúdos/mas tarde/de certeza que vou pegar/mesmo porque no 4º ano/o programa de Estudo do Meio é mais interessante (E)</p> <p>8) Quando foram entrevistadas individualmente, questionei-vos sobre a vossa motivação e (in)disponibilidade para outras intervenções ou mesmo formações no âmbito da SDL...como se sentem perante esta questão? Quais as motivações e quais os constrangimentos? Como gostariam que a mesma se processasse (teoria e prática, por observação...no terreno)</p> <p>9) Seriam capazes de ser “formadoras” de outros colegas nesta área...apenas como divulgação/motivação/incentivo/, como orientação?</p> <p>10) Enquanto educadoras, como poderão contribuir para a inserção da diversidade linguística no currículo dos primeiros anos de escolaridade?</p> <p>“não vou dizer que estou completamente preparada/porque não estou.../mas estou sensibilizada para/e pretendo sensibilizar os meus alunos para/para as línguas mas também para as culturas...” (CL)</p> <p>11) O que é para vocês educar linguisticamente uma criança nos tempos de hoje?</p> <p>12) Até que ponto a SDL é fundamental nos dias de hoje? É imprescindível na educação em línguas e na educação em geral como outra área qualquer? Porquê?</p>
--	---	--

		<p>13) Até que ponto é importante (deveria ser obrigatória ou não) na formação de professores?</p> <p>Exemplos de afirmações: 2)</p>
<p>5º Momento</p> <p>Agradecimentos e encerramento da sessão</p> <p>- Agradecimento às participantes pela colaboração prestada</p> <p>- Comprometimento de futura prestação de conhecimento dos dados recolhidos</p>	<p>- Encerrar a reunião, agradecendo a participação das professoras.</p>	

Afirmações das professoras que poderão servir de lançamento de discussão:

1) Descrição do Projeto

“Primeiro/muito trabalho/logo/começaria logo por aí/depois/diria que a nossa área procurava uma sensibilização para a diversidade linguística e diversidade cultural/e o nosso projeto/ahm/referes-te ao projeto em si?/não é ao nosso?” (CL)

“eu acho que era um bom projeto no papel/acredito que sim/teve uma ótima transposição para a prática no início/e depois//depois foi um bocadinho mais complicado/foi/neste momento não sei porque eu não tenho assistido às plenárias/não sei o que é que se está a passar/ao pós-ação/digamos assim”(CL).

“O projeto era uma comunidade/em que/ahm/em que//havia as plenárias/em que nós obtínhamos conhecimento/ahm/com investigadores/que iam lá falar de investigação-acção/de várias/de vários assuntos relacionados com a educação em línguas/e que depois se dividiam em três grupos/da escrita/da leitura e da sensibilização à diversidade e eu integrei-me no da diversidade/e depois iria explicar que dentro do nosso grupo dividimo-nos por pequenos grupos para trabalhar no projeto/mas que houve sempre//relação/entre/entre o grupo todo/porque nós apresentávamos nas diferentes fases/da inicial/dos objetivos/das questões/a planificação/nós apresentávamos sempre aos nossos colegas e eles diziam a sua opinião/davam a sua opinião/e assim em todos os pequenos grupos...” (C).

“ (...) para já incentivaria/ahm/havendo oportunidades/a participar neste tipo de projeto/ahm//acima de tudo as vantagens do trabalho colaborativo/foi este tema/poderia ser outro/mas é acima de tudo as vantagens do verdadeiro trabalho colaborativo”

“que aos miúdos foi feita uma sensibilização sobre culturas e línguas de todo o mundo e que lhe abriu portas para eles irem saber mais” (E)

“se calhar contava-lhe que fiquei assustada com a história da diversidade linguística/mas que/que/que foi um projeto muito interessante/que fomos descobrindo/relacionando as áreas/os temas que são/neste momento/muito muito importantes/desde/desde a parte/ahm/como é que se diz/cívica/não é?/a formação como cidadãos/até ao ambiente que está relacionado/fomos tocando todos os temas que hoje em dia são quase obrigatórios/e ao mesmo tempo/eles foram percebendo que existem outros códigos linguísticos/que existem outros costumes/outras tradições/e que os miúdos se aperceberam disso de uma forma muito natural/foi surgindo numa historinha/que foi acontecendo/e acho que eles ficaram sensibilizados e conhecer/se calhar há mais povos/há mais isto/há mais aquilo/na América não foi só aquilo que nós estudámos/há muito mais/e os outros como é que são/portanto/pode ser uma pontinha de/para/para quem tiver vontade/de querer aprender mais/portanto/é a tal sensibilização/a sensibilização à diversidade linguística é querer aprender mais (L).

“eu acho que quanto mais nós trabalharmos na nossa formação e no nosso contexto/mais enriquece//se eu fizer uma formação teórica/e depois usar na prática/nós já temos muita ocupação/portanto/quando a formação ocorre e nós somos obrigados pela própria formação a trabalhar no campo/no nosso campo/acho que é muito mais/ahm/produtivo/porque eu não posso fugir muito/eu tenho que viver aquilo que estou a aprender”(L)

Tipos de projetos

“Eu acho que se tem que conciliar sempre as duas coisas (teoria e prática) porque os professores vivem das práticas. (C).

“este tipo de formação” [prática, de acompanhamento e trabalho colaborativo] E mesmo/ao longo da carreira/ahm/a formação sempre muito mais significativa/mas que tem sido mais ultimamente/tem sido este tipo de formação+” (G)

“diz-me e eu esquecerei/não sei o quê e lembrar-me-ei/ensina-me a fazer e eu aprendo/é mais ou menos isso” (E) Provérbio: *Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei*”

2) atuação futura face à educação em línguas

“não vou dizer que estou completamente preparada/porque não estou.../mas estou sensibilizada para/e pretendo sensibilizar os meus alunos para/para as línguas mas também para as culturas...” (CL)

“Eu estou colocada mas não tenho turma e não tenho liberdade nenhuma/enquanto que no ano em que eu estive no apoio educativo/o ano passado/foi o ano passado/e que implementei o projeto de intervenção/eu estava em apoio mas tinha liberdade/este ano/não é a questão dos colegas/é a questão de estar definido no agrupamento que o professor do apoio/o que faz é ir para a aula e estar com as crianças ao pé dele/e continuar o trabalho do professor/pronto/está assumido isso/agora/a nível do meu projeto/que eu tenho lá um projeto que se chama o projeto *Genius*/aí já/já sensibilizamos/até comecei por explorar o *Romeu e Julieta*/e transformá-lo em jogos dramáticos e não sei o quê/já ouviram/já contactaram/mas de facto foi só com o inglês/nesse caso/não explorámos muito isso...” (CL)

“Eu acho que//eu mudei+ um bocadinho porque/tive outros conhecimentos/lá está/que me levaram a mudar um bocadinho as minhas práticas/(...) com a teoria/é fundamentado/já posso mudar e dizer *olha assim é mais correto*/entre aspas/*pedagogicamente ou assim é mais correto fazer assim*/porque tenho conhecimento não é?/pronto agora esqueci o que ia dizer <risos>” (C)

“mas muitas vezes também não há tempo para dar a conhecer aos colegas (...) neste momento estou assim um bocadinho para o destacada/nos apoios/embora eu quisesse fazer um trabalho assim/mas não dá+/não dá porque é uma hora com uns/uma hora com outros/e depois tenho duas escolas/e muitos alunos/posso é sempre dar aquela dica à professora/nós falamos/nós falamos/ela diz *olha/vou dar isto e isto* e eu digo *podes fazer assim ou assim*/dou a minha perspetiva/não é?/ (C)

“agora que me disse/que tive conhecimento dessas atividades do vosso laboratório/ahm/eu fico com vontade de/ahm/ao longo de/penso eu que os vou ter durante quatro anos/de lhes proporcionar atividades em que eles fiquem sensibilizados para a diversidade linguística/com a vossa colaboração/porque/ahm/outro tipo de materiais/até mesmo deslocações/até lá/à universidade/ahm/agora eu não sei se em termos futuros/ahm/como é que vai ser/se vai ser integrado no currículo do 1º Ciclo se não vai/pronto... (G)

“não vou dizer *ah/já vou fazer um*/não/agora é evidente que todas as oportunidades que eu tiver para integrar isso no currículo/vão ser aproveitadas/e/com os miúdos/mas tarde/de certeza que vou pegar/mesmo porque no 4º ano/o programa de Estudo do Meio é mais interessante/e se calhar aí/de certeza que eu vou pegar nisso tudo/e nós temos o português espalhado pelo mundo e/se calhar/é interessante ver com eles/mesmo até a esse

nível/ver com eles como é que é a cultura desses países/a relação com as outras línguas porque aqueles países têm línguas próprias/de certeza absoluta que lhe vou pegar... (E)

“eu não me sinto em condições de/desenvolver sozinha um projeto/no sentido principalmente se for num campo específico de uma língua/até com os materiais que nós fomos/ahm/quase que podia/manter isso no futuro/numa próxima turma” (L)

ANEXO 8

Transcrição da sessão de *focus group*

Número de Intervenções: 208

Data de realização: 29 de Abril de 2011

(01) I – É assim/esta sessão pretende para completar alguns dados/desde que foram entrevistadas/exceto a Patrícia/mas depois temos que conversar sobre isso/ahm/e há alguns dados que eu gostava de voltar//alguns temas de discussão que eu gostava de voltar a tocar neles mas sem vos estar a incomodar com outra entrevista ou com outra/pronto/com outro momento individualmente/e achei que era interessante fazer antes um momento de discussão/ahm/portanto isto vai ser uma espécie de uma/é uma mistura de debate com entrevista em grupo//digamos assim/de forma simples/e que vai ter quatro momentos/num primeiro/gostava que vocês se apresentassem/uma breve apresentação/portanto/o nome/algumas já se conhecem/outras já se cruzaram lá baixo/o nome e qualquer outra coisa que achem importante dizer quando se apresentam/portanto/uma coisa breve.../um segundo momento seria falar um pouco do projeto/porque tiveram situações diferentes portanto três colegas tiveram mais numa situação de observação/portanto a S. fez sessões de sensibilização mas vocês estiveram mais como observadoras/embora participantes/noutra situação/estiveram num projeto mesmo que envolveu uma situação de formação formal/digamos assim/mas depois vou pedir a uma de vocês/uma de cada grupo pelo menos/para falar um bocadinho melhor nisto/um terceiro momento será um pouco um olhar sobre essa experiência/sobre esses projetos/um pouco o que se passou e o que ficou dessa experiência de cada um dos projetos e/um quarto momento/é um pouco ver quais são mesmo os contributos e desde aí para cá como é que vocês se vêem enquanto professoras/portanto/os contributos para vocês essencialmente/porquê?/porque o estudo da S. por exemplo/centrava-se mais nos alunos/nas competências/nos saberes/o que eles desenvolviam enquanto aprendentes/e eu aqui quero centrar-me/como é óbvio/mais no professor e no

desenvolvimento profissional do professor/perceberam mais ou menos o objetivo?

(as professoras acenam com a cabeça, confirmando)

- (02) I – Em relação à gravação/a única pessoa que a vai ouvir sou eu/eu vou sempre respeitar o anonimato/aliás se vierem à minha defesa/<risos>/vão perceber que eu vou usar nomes fictícios/precisamente para manter esse anonimato/portanto/vou descrever os dois grupos/não interessa de onde são em particular//vamos só tentar respeitar o tempo/respeitar-nos umas às outras a falar porque senão torna-se confuso/quer para mim/para depois fazer a transcrição/quer porque acabamos por perder mais tempo/eu tinha previsto cerca de uma hora a uma hora e meia (...)//portanto/queria que/em primeiro lugar/se apresentassem/de forma breve...(...)
- (03) E – Elsa/na altura que integrei o projeto/os alunos estavam no primeiro ano de escolaridade/integrei porque achei que é sempre uma mais-valia o contacto com quem está a ter uma parte teórica e depois vai confrontar com a turma/com a realidade//e pronto...<risos>
- (04) L – O meu nome é Luísa/na altura tinha terceiro ano//foi muito bom para mim/foi bom para os alunos também/se calhar o impacto para eles até foi maior do que para mim que estava a observar/se calhar o impacto foi maior para eles embora para mim também//foi uma experiência muito interessante/e que se refletiu no ano seguinte+
- (05) I- Pois/depois iremos também falar melhor nisso...
- (06) L – Agora estou com o primeiro ano/dá sempre para falar de algumas coisas mas.../teve repercussões no ano seguinte...
- (07) I - Uhm
- (08) G – Graça/ sou também da mesma escola/tinha//na altura em que se desenvolveu o projeto tinha o quarto ano/ahm/e pronto também aceitei participar por achar que seria uma mais-valia para os alunos/mas também foi

para mim/mais do que esperava

- (09) I – Uhm/obrigada...
- (10) C – Sou a Carolina/ahm/sou professora contratada/estive/na altura estava na escola em que tinha um projeto diferente do que estamos habituadas/porque eu dava Língua Portuguesa ao primeiro ano/Língua Portuguesa ao segundo ano/ao terceiro ano dava Estudo do Meio/e ao quarto ano dava Área de Projeto/e então/fui ao quarto ano/porque como tinha Área de Projeto/foi no quarto ano que consegui integrar o projeto/para a formação/que eu não sei depois/como depois eu vim-me embora/não sei depois as consequências/entre aspas/que/ahm/que obtive/que o projeto obteve neles//em curto prazo...
- (11) I – Exacto/que é uma das diferenças entre/dos dois grupos/é que de certa forma vocês uma mobilidade ainda maior devido à vossa situação profissional+/isso é logo uma coisa que é distinta/para além dos percursos...
- (12) C – Pois/o ano passado estive noutra escola...
- (13) I – Pois/às vezes/não têm turma/por exemplo.../e isso também/sabemos que em termos práticos influencia um bocadinho também/não é?
- (14) C – Muito+
- (15) P – O meu nome é Paula/sou professora contratada também/integrei este projeto porque eu sou apaixonada por estes temas/talvez porque eu fui uma aluna do Primeiro Ciclo que veio de um país estrangeiro e na altura não dominava o português/e sofri muito+/e também já fiz o mestrado nesta área/na língua portuguesa não materna/e foi isso que me trouxe/eu ainda não tive a oportunidade de ter alunos oriundos de outros países/mas era uma coisa que/ainda hoje me mete medo/é não estar preparada para os poder receber e para que eles não sintam aquilo que eu senti quando cá cheguei/ahm/desenvolvi o projeto com o quarto ano também/penso+ que aprenderam bastante mas também não sei/pronto/se valeu realmente a pena ou não+/este ano estou novamente com o quarto ano e estou a pensar desenvolver um projeto juntamente com uma colega minha/que tem um

terceiro ano e que também gosta muito destas questões da diversidade linguística/ahm/mas eu acho que sim/que foi uma mais-valia para eles e para mim/e sempre que/tiver oportunidade de voltar a desenvolver seja lá o que for/vou//acho que é muito bom...

- (16) I - Agora pedia-vos só/a uma pessoa/portanto/considerando os dois grupos diferentes/que de uma forma sucinta descrevesse o projeto/fez-se isto/desta forma/só para se perceber as diferenças/digamos assim...

(as professoras negociam entre si quem vai apresentar o projeto de cada grupo) <risos>

- (17) L – Quando o projeto nos foi apresentado/nós ficamos sempre muito ansiosas/o que é que isto nos vai trazer?/vai-nos roubar muito tempo/mas à partida nós percebemos logo que íamos ganhar/que íamos ganhar porquê?/porque todas lutamos pela interdisciplinaridade/todas lutamos por muita coisa e/quando o projeto nos foi apresentado/nós percebemos que ele era muito abrangente/ou seja/apostámos na Área de Projeto porque nós tínhamos o terceiro e o quarto ano/era o tempo da Área de Projeto/um bocadinho mais prolongado/é claro+/apostámos na Área de Projeto e os diversos temas que foram abordados de forma/a viagem que os alunos realizaram/fizeram como que uma viagem/usando diferentes temas de sustentabilidade/sempr/fizeram essa viagem/foram conhecendo países/foram conhecendo costumes/foram estudando/até os próprios colegas que tínhamos na escola/curiosamente/no ano seguinte recebeu um ucraniano <risos>

- (18) I - Uhm...

- (19) L – Não falava pontinha de português/já os miúdos tiveram sensibilidade para com o próprio colega/que não foi fácil a integração dele/ahm/e portanto/essa viagem foi mesmo uma viagem para eles/eles encararam como uma viagem/houve algo que ficou/não é?/sempr com a sustentabilidade/que é uma coisa que hoje em dia as crianças estão bastante sensibilizadas para isso+/e//pronto também a diversidade linguística como apelo à compreensão do outro e como é que o outro se sente quando entra num mundo

estranho/como é que seria de nós se fôssemos para aquela situação//portanto/enriqueceu-os não só em termos de conhecimento e de descoberta do próprio país...

- (20) I – Já agora/desculpe/no vosso caso foram vinte sessões não é?/porque inicialmente eram quase metade...
- (21) L – Adaptou-se tão bem às necessidades das crianças/a forma como estava a correr/foi tão/ahm/que estendemos+/nós fomos estendendo.../foi um percurso tão coeso/tão com sentido/tão agarrado pelas crianças e por nós também+/foram desbravados vários assuntos/nós aprendemos também com algumas coisas/que nem sequer teríamos tempo para essa pesquisa toda/portanto/aprendemos não é?/nós como professoras/e também vimos os alunos muito empenhados...
- (22) I – Que/neste caso foi um primeiro ano/um terceiro e um quarto...
- (23) E – Com o primeiro ano/no início tivemos algum receio...
- (24) L – Favoreceram as culturas existentes na escola
- (25) G – Exactamente...
- (26) L – Um dos nossos alunos que a mãe era guineense/depois/uma menina que a mãe é das Filipinas/e outro de etnia cigana/foram os mais/os que mais se sentiram/à partida/que se consideram com algum handicap/não por eles mas mesmo com problemas de necessidades educativas especiais/portanto/eu acho que eles se sentiram valorizados/foi diferente/na sustentabilidade/digamos assim/sustentado
- (27) I – Agora pedia-vos a uma de vocês/claro que como os projetos têm algumas diferenças/se quiserem depois acrescentar alguma coisa/ou se ficou alguma dúvida...
- (28) L – Sim/se tiverem alguma dúvida/nós podemos esclarecer...
- (29) C – Por acaso eu/ahm/conheço o projeto da S./por isso/pronto/não tenho

assim grandes dúvidas/no caso do nosso projeto/nós realizámos o nosso projeto e ainda não tínhamos contexto onde desenvolver/depois/então quando/ahm/tínhamos a turma dela/um bocadinho incerto/e foi depois então quando eu fiquei colocada e decidimos desenvolver no quarto ano/tinha oito sessões/tivemos a ajuda/ahm/as sessões também era tipo uma viagem/mas pelos oceanos/e depois/cada continente/optámos por/não foi um país/foi mais uma cultura/e uma língua de cada continente/na Área de Projeto tinha uma hora e meia que dava e era aquilo/eu não podia trocar com outra professora porque era aquele tempo/era aquele tempo+/não...//enquanto que no Primeiro Ciclo normal nós temos aquela facilidade de poder/pronto/a Língua Portuguesa/estamos a trabalhar a Língua Portuguesa/dá para integrar.../ali não/era Área de Projeto/era Área de Projeto/e pronto/estenderam-se também um bocadinho porque tivemos a colaboração de uma//colaboradora <risos>/de uma colega que era polaca/que estava lá/no agrupamento/naquela escola//com o projeto Comenius/inserida no projeto Comenius/e deu umas aulas entre aspas de polaco/e então como tinham aquela professora/até pelo polaco se interessaram mais/porque aprenderam coisas da terra daquela professora/que para eles era a professora deles/que era ajudante/entre aspas/da professora de inglês/e como ela só falava inglês/não falava português//era só para ser uma sessão do polaco/acabaram por ser duas sessões de polaco/porque eles interessaram-se de uma forma que tivemos que prolongar/e pronto...

- (30) G – Foi mais ou menos a mesma coisa...
- (31) I – Já agora vamos só aproveitar porque a CL chegou (...) em relação ao projeto/em relação ao projeto mesmo/num primeiro momento/eu gostava que referissem/ahm/quais foram
- (32) CL – Que projeto?
- (33) I – O Línguas e Educação e a experiência que vocês tiveram em sala de aula/
- (34) CL – São diferentes...

- (35) I – Sim/ eu sei/há p projeto Línguas e educação que enquadró os projetos/por isso é que elas confundiram//então/a questão é/quando eu falo do projeto tem a ver com o Línguas e Educação/mas em particular com a experiência que tiveste em sala de aula
- (36) CL – Uhm/a minha implementação e não a do nosso grupo...
- (37) I – Exactamente/o que tu implementaste/em sala de aula/pois/no teu caso tem essa particularidade...
- (38) I – Queria/agora/inicialmente/no vosso caso não há ambiguidade/no vosso caso é o Línguas e Educação/tendo em conta a experiência se quiserem depois partilhar o que fizeram na sala...
- (39) CL – Os nossos projetos? <risos>/o do grupo ou o meu?
- (40) I – Isso não há problema porque o que eu quero é saber/em relação às vossas experiências de sensibilização à diversidade o que é que vocês acham.../e em relação à formação que de alguma forma receberam/vocês pelo Línguas e Educação e vocês pela observação que fizeram da S./está bem?/pronto...//Para participar no projeto em si/quais foram as vossas expectativas iniciais/qual é o balanço final?/como é que entraram e saíram?/qual foi o balanço final/de uma forma sucinta/portanto/o balanço final e as expectativas iniciais?/o que é que esperavam quando vos apresentaram o projeto?
- (41) G – Eu por mim/esperava uma abordagem a algumas línguas/algumas/porque defendo/sobretudo nesta idade do Primeiro Ciclo/que devem ser introduzidas algumas línguas/a sensibilização a algumas línguas/agora/não imaginava que fosse um projeto tão enriquecedor+/tão vasto+/pronto/realmente foi muito mais vasto daquilo que imaginava e eu própria/e as crianças/ficaram muito enriquecidas/foi muito.../ahm/e eu também...
- (42) CL – No meu caso/fui induzida <risos>/mas ainda bem que fui/gostei muito/a primeira abordagem que tive à temática foi numa sessão de formação com a professora A.I./no âmbito do mestrado/foi a primeira vez que o tema

me disse alguma coisa/gostei muito/tanto é que o tema inicial que eu tinha escolhido para investigação/abordava mais a área da cidadania/e não propriamente a sensibilização à diversidade linguística e cultural/era mais a abordagem à sensibilidade cultural/e depois/pelo caminho/fui percebendo que se calhar ficava mais enriquecedor/e que se calhar era o melhor caminho a tomar/e tive a felicidade de ter a ação de formação logo na mesma altura/tudo conjugado/foi ouro sobre azul/porque tive oportunidade de trabalhar com colegas que não conhecia/apesar de termos tirado aqui o curso na universidade/nós não conhecíamos umas à outras/com diferentes percursos/com diferentes formações e foi muito enriquecedor..

- (43) I - Uhm
- (44) P – Eu/no meu caso/a expectativa que eu sempre tenho/quando vejo que tenho oportunidade de desenvolver este tema/sobre o tema em questão/a diversidade/a pluralidade/a sensibilização/é no fundo esperar que através da partilha/consiga obter mais mecanismos didáticos/pedagógicos/para poder trabalhar com crianças que vêm de fora e com as nossas+/também têm que ser preparadas/como sabemos/para aceitar o outro/e depois/também o enriquecimento pessoal/que eu acho que é muito importante...
- (45) C – No meu caso/a minha primeira experiência foi no seminário/com a S./com a diversidade linguística e cultural/e também elaborámos um projeto//não foi seminário/mas/ahm/no mesmo/nos mesmos moldes/e quando tive conhecimento da formação/como eu gosto da temática também/achei que poderia aprender ainda mais/e foi por isso que eu também//me inseri no grupo da sensibilização
- (46) I – Sim/porque este grupo podia escolher entre várias temáticas/portanto/elas estavam nesta por opção+
- (47) CL – Não podíamos acumular...
- (48) I – Não porque as oficinas eram em simultâneo...
- (49) C – Foi muito enriquecedor/trabalhar com diferentes colegas/aprendi bastante

com as diversas vivências/que elas tiveram/experiências que partilharam/foi mais na partilha que aprendi com elas/e pronto...

(50) E – O facto de estar ligado à diversidade linguística/atraiu-me logo/aquele módulo da diversidade linguística e depois percebi que era ligado à sustentabilidade/ao ambiente/o tema/a parte ambiental é um tema que sempre me motivou muito/projetos de educação ambiental/e/e tinha alguma curiosidade+ em perceber como é que isto/diversidade linguística/e ambiente e sustentabilidade se podiam ligar/e foi uma surpresa muito boa+/muito boa para mim porque eu aprendi imenso/para saber aquilo que eu fiquei a saber e que os miúdos também ficaram a saber/teria que andar a ler e a pesquisar muito/porque não sabia...//e foi isso que me fez integrar/e depois o facto de/é assim/eu acho que nós estarmos ligados a quem está na universidade/com uma parte teórica muito maior do que a nossa/porque nós infelizmente não temos muito tempo para reflectir//o facto de estarmos ligadas a pessoas que estavam com uma parte teórica mais fresca/digamos...foi aliciante para mim/e acho que foi uma boa aposta porque/além de eu ter aprendido bastante/os miúdos tiveram/ahm/é assim/ainda hoje/eles estão no terceiro ano.../e ainda hoje está lá o bichinho...

(51) I – Sim/continua...

(52) E – Sim/tenho a continuidade dos miúdos/e/é incrível como miúdos de seis anos/perceberam/e eles perceberam isso+/não estou a dizer que foram todos mas de um modo geral perceberam/que o que eles fazem na escola se pode reflectir do outro lado do mundo/eles conseguiram adquirir isso/e ainda hoje/pessoas que vão à minha sala/já tem acontecido situações... que os miúdos dizem coisas/o facto de mandarem desligar a luz/para ficarem às escuras/ela ainda não tinha percebido/porque estavam a prejudicar o povo inuit/era o facto de terem a luz acesa e não ser necessário/mas é incrível/porque eles estavam no primeiro ano+/e/ahm/foi mesmo muito

(53) I – Uhm...

- (54) E – O saldo é mesmo muito positivo...
- (55) G – Ao contrário delas/a diversidade linguística assustava-me porque a minha formação é ciências/e portanto é mesmo isso/tenho medo/mas como já tinha dito/foi muito interessante o contacto com as línguas/com os diferentes registos e as diferentes formas/mas não foi nada específico/nenhuma aprendizagem muito forte de uma língua/mas foi a compreensão de que são diferentes e que por serem diferentes temos que as aceitar/e achei muito importante/nestas idades mais pequenas que é quando eles ficam mais sensibilizados para isso/para respeitar o outro/e acho que teve esse impacto neles/o respeito/e o querer saber/e/e eu recordo-me que houve uma miúda que disse/que me dizia assim *mas não podem chamar a minha mãe?*/não/era um miúdo/a *minha mãe também nasceu em África/não pode vir cá à escola?*<risos>/a *minha mãe também tem alguma coisa porque viveu em África*/portanto/ele achou que a mãe também tinha alguma coisa a dizer porque nasceu em África/a língua era o Português mas também o facto de ter nascido em África era diferente/portanto/não tive razão para ter medo/não é?e gostei muito/e eles também/que é o mais importante...
- (56) I – Agora assim uma pergunta mais geral/que não tem que ser particularizada/só queria se me dissessem se perceberam desde logo os objetivos/no vosso caso/da implementação do projeto/e no vosso caso em relação à temática da diversidade e o que é que se pretendia fazer...
- (57) E – Eu/os objetivos percebi/eu percebi/só não percebi como é que ia lá chegar+/os objetivos eu percebi/agora como é que íamos dar volta a isto...
- (58) G – É/é...
- (59) E - Percebi/mas não que ia ter a amplitude que teve/pensei que fosse uma coisa/que ficássemos mais limitados/mas percebi...
- (60) I – E no vosso grupo?
- (61) C – Eu/inicialmente//não percebi <risos>/inicialmente não estava...era muito confuso/não estava a perceber qual era o objetivo/qual era a finalidade/no

início foi mesmo muito confuso

- (62) CL – Depois fizemos a nossa planificação e...
- (63) P – Pois/quando se começou...
- (64) C – Sim/quando se começou/pelo menos eu/quando percebi que tínhamos que elaborar um projeto com um grupo/neste caso/o que escolhemos foi o grupo do Primeiro Ciclo/aí/a partir desse momento/conseguimos nós todas juntas andar com o barco
- (65) I – Desculpem lá interromper/portanto/isto tinha três oficinas diferentes/e depois ainda tinha/dentro de cada oficina/na nossa eram por volta de dezoito/dezanove pessoas/acho eu.../tinha vários grupos/os professores do Primeiro Ciclo juntaram-se/e trabalharam a diversidade linguística/portanto/quando se reuniram neste pequeno grupo/se calhar/foi mais fácil
- (66) C – Sim/foi
- (67) CL – Nós não acabámos por nos juntar por causa da área de formação/foi mesmo porque estávamos ao pé umas das outras/foi uma coincidência incrível/até porque a A. não é do Primeiro Ciclo
- (68) I – Centraram-se depois no Primeiro Ciclo/não era por serem generalistas ou não/que é a razão pela qual a A. não está aqui/eu escolhi só as professoras generalistas...há bocado fizeste essa pergunta <risos>
- (69) CL – Para mim a maior/o maior entrave foi que na altura não percebi se o meu projeto de investigação fazia parte do nosso projeto de investigação ou não/e enquanto isso não foi deslindado foi/foi basicamente o único entrave/porque eu/para mim/estava a trabalhar com elas e tinha o meu projeto em paralelo/que beneficiava também...é verdade.../mas não queria/ahm/não queria impor ao grupo o meu projeto e então quando essa situação foi resolvida//já não.../foi sempre a andar
- (70) I – Agora/ahm/pedia-vos apenas momentos mais importante/ou de atividades

mais importantes/reacções dos alunos/isto já da experimentação

(71) CL – Eu posso dizer que o momento que eu achei mais importante foi//eu implementei em Gaia/numa turma muito particular em que apenas duas crianças não tinham retenção no Primeiro Ciclo/e a maioria tinha uma ou mais retenções/e/ahm/a maioria da turma também era constituída pela etnia cigana/e normalmente/à Segunda-Feira/eles não apareciam à escola/mas eu decidi quais seriam as datas em que eu iria implementar e não avisei os meninos/e houve um dia em que eu implementei e nesse dia faltaram pelo menos três crianças de etnia cigana/por acaso foi/eram todas irmãs/faltaram todas nesse dia/mas perfeitamente normal/tendo em conta que elas costumavam faltar sempre/e eu nunca pensei que fosse afectar tanto/ao outro dia/uma delas veio indignada ter comigo porque eu tinha feito a aula e elas não estavam presentes/e então eu a partir daí avisei sempre previamente/quando é que eu ia realizar as sessões/porque também o meu medo inicial era que eles faltassem por não terem gostado/a minha primeira aula foi de Matemática/estatística/análise de gráficos/preenchimento de tabelas de dupla entrada/e então/mas a partir daí fiquei/fiquei muito contente/basicamente/foi o que eu gostei mais de ouvir/foi isso...

(72) I – Não sei se mais alguma de vocês quer dar algum momento...

(73) E – O meu momento foi exactamente com um miúdo de etnia cigana/como eu tinha um primeiro ano/e o miúdo de etnia cigana é integrado na escola/era um miúdo que começava desde logo a notar uma discrepância a vários níveis/relativamente aos colegas/e eu acho que o projeto foi muito importante para a integração daquele miúdo/ o dia em que o avô veio à escola foi assim um passo gigante/porque isso depois também pressupôs outras coisas/o facto dos miúdos terem aprendido palavras em caló/o F.passou a ser um herói/da sala//acho que foi muito+ importante para aquele miúdo/valorizou-o muito/estava mais bem integrado/foi muito bem aceite/também era um miúdo com um feitio fácil/muito bem aceite pelos colegas/e foi muito bom/foi tão bom que eles quase me batiam quando eu retive/ainda depois tive a falar disso/foi explicado que se o F. ficasse na turma ia ser prejudicado porque eu

não ia ter tempo para ele/foi explicado ao miúdo/é complicado//no primeiro dia de aulas/ele estava/um miúdo que nunca chorava+/estava à porta da sala a chorar/porque não sabia para onde é que ia/e depois o pior não foi o F./foi quando eu entrei na sala/eles disseram-me coisas/que não vos passam pela cabeça/que eu era má e não sei o quê/eu tinha-lhes explicado/mas...

(74) I -Pois

(75) E – Porque ele ficou muito valorizado+/eles andavam sempre a perguntar-lhe/para lhes ensinar mais palavras/quando à partida se sabe que estes miúdos não são/não é?/numa turma/e sendo só um/muitas vezes/podem ser rejeitados/a nível social é uma rejeição/portanto/foi muito+ muito importante... eu não sabia que aquilo se chamava caló/e eles sabiam que quando ele se zangava dizia umas coisas diferentes...

(76) I – Pois//e estava eu a perguntar/e para vocês//em relação às reações digamos assim/tudo bem que um professor também vê muito o impacto que tem sobre as crianças/é óbvio/é óbvio.../mas em relação a vocês houve algum momento que se destacasse por algum motivo/ positivo/negativo?/em relação a essas experiências de sala de aula...

(77) L – Eu acho que a minha reacção coincide com a deles/por exemplo/os três familiares que foram à escola/eram comuns à minha turma/tanto o senhor de etnia cigana/como a mãe dos miúdos/também estava uma menina na minha sala/e a mãe da menina das Filipinas também estava/isso eles vivenciaram bastante e gostaram muito desses momentos/não só os próprios alunos como os colegas também valorizaram isso/mas eu acho que quanto mais caminhávamos o desconhecido/como//indo para aquelas zonas mais exóticas/penso que aumentava a curiosidade/e talvez tenham sido pontos mais altos/nas tradições mais desconhecidas/para eles e se calhar para mim também que não conhecia//ou seja/a falarmos de países mais comuns/línguas mais comuns/costumes mais próximos dos nossos/mas à medida que íamos para o mais/para aquilo que se afastava mais daquilo que era nosso/o que surpreendia/que é tão diferente/penso que lhes deu a eles e a mim mais

conhecimento/fiquei mais captada/mais atenta

- (78) G – Pronto a mim foi o momento em que os pais da/os pais da I./ que foram falar das Filipinas .../foi assim...
- (79) L – Sim/a miúda estava animadíssima/a *minha mãe fala isto/e fala não sei o quê/fala não sei quantos e também fala um bocadinho de...*
- (80) G – Eu gostei muito/agora/assim de impacto para os alunos/eu acho que foi acima de tudo quando a mãe/a avó do V./a senhora guineense/foram à sala/para ele/para o V. foi/foi mesmo muito bom/porque também é uma criança com alguns problemas/e sentiu-se ali engrandecido/e realmente aquilo que aquelas senhoras foram mostrar e demonstrar+ em sala de aula foi/muito/muito + enriquecedor/aquela diversidade toda cultural/que não tem nada a ver com a nossa cultura/foi muito bom mesmo
- (81) P – É assim/eu gostava de dizer uma coisa/se calhar vai-vos parecer patética/mas para mim/em relação aos miúdos eu acho que eles gostaram de tudo principalmente dos momentos em que aprendiam vocábulos de línguas diferentes/e achei muito interessante a sessão em que nós explorámos o mirandês/porque para eles/eles não faziam ideia que no nosso país existiam duas línguas oficiais//eu/eu é assim/ahm/eu sou professora por opção/foi o único curso para o qual eu concorri/quando achei que chegou o momento de ir estudar/mas vocês sabem quando nós ensinamos aos/aos nossos alunos/o significado da poesia?/que o que o poeta escreve é aquilo que lhe vai na alma?/é assim/eu gosto de ensinar tudo/quando estou a focar estas questões/eu sinto-me diferente/porque é algo que me diz tanto/tanto+/porque como eu sofri tanto no Primeiro Ciclo/eu sinto-me/eu não sei explicar o que é que eu sinto quando estou a explorar isto/é qualquer coisa que vem mesmo dentro de mim/e que eu ainda não consegui explorar com uma criança que não seja portuguesa/eu às vezes penso para mim/eu *imagino quando eu estiver a...*/eu neste momento tenho uma menina que é de etnia cigana/mas é portuguesa/tem os pais/já vivem cá há muitos anos/e eu tive muita penas porque no Natal/na festa que fizemos/há uma outra colega/que é essa do

terceiro ano que eu há pedacinho falei/que também é muito ligada a estas questões/ela gosta também muito destas questões/e houve uma atividade que nós fizemos na festa que foi a apresentação de danças de vários países/e houve a apresentação também da dança cigana porque ela também tem três alunos ciganos/eu/eu senti uma pena porque/ela não quis/participar na dança cigana/ela recusa-se a ser cigana/e eu tentei/ahm/valorizar+ a etnia dela/mostrar-lhe que ela/toda a diferença/todos os costumes que são diferentes dos nossos são também/têm muito valor/e eu não consegui alterar/ahm/o sentimento dela em relação/às origens dela+/e eu tive muita pena/pronto era só mesmo para dizer/isto se calhar não vos diz muito mas/quando eu estou a explorar este tema/quando explorei/eu não sei/parece que eu fico mais leve/é qualquer coisa que mexe comigo/portanto eu imagino o que vocês não hão de ter sentido ao trabalhar com crianças de outras...

- (82) E – Chegou a ser emocionante/eu ainda agora/eu emociono-me/porque era incrível+/os miúdos/o F.
- (83) I – É verdade/naquele ano/eu faço ideia que depois disso fosse complicado até para os miúdos aceitarem ter que ficar sem ele/não é?
- (84) E – E isto não foi assim/foi muito bem explicado/mas foi muito importante para a integração daquele miúdo/muito/muito...na turma...
- (85) C – No meu caso/ahm/a turma era mais homogénea/em relação à diversidade/não havia grande diversidade linguística/pronto/não havia assim esses casos/ahm/mas inicialmente/inicialmente/tinha dois alunos que eram um bocadinho/ah outras línguas não/não queremos/mas depois/quando começava a atividade/até eram os que estavam a participar mais+/e que queriam saber/e podemos depois fazer aquilo?/e chegavam ao fim/gostavam e queriam aprender mais/mas sempre que começava uma sessão/ai essa língua?/não/não queremos saber nada/não gosto/não <risos>/pronto/mas depois quando chegou ao mirandês/eles também ficaram impressionados/como é que no nosso país havia outra língua/e depois até na altura/ahm/houve uma discussão/entre aspas/porque houve alguns alunos que

eram contra o mirandês/mesmo contra+/não havia/não pode/no nosso país/não pode haver outra língua+/não pode/é o português/tem que haver português/senão depois/se houver o mirandês/o português pode acabar/então não pode haver+/e depois havia parte dos alunos/eu entretanto//eles discutiam e eu a ouvi-los/não porque todas as línguas são importantes e nenhuma desaparece/nós podemos aprender uma língua e falar as duas línguas/pronto/e o discurso que alguns alunos tinham/eu percebi que aquele discurso que eles tinham/também era um bocadinho da sessão de mirandês/que foi a última/e é um bocadinho já também do que eles tinham absorvido das outras sessões/e então defendiam ali o mirandês/mas os outros estavam assim um bocadinho.../e no final/ficaram/os que não gostavam que houvesse mirandês/os que tinha que ser só o português/ficaram//pronto/já ficaram um bocadinho convencidos/é claro que não houve muito tempo para/para explorar/ahm/essas questões do mirandês/depois entretanto acabasse o ano/pronto/depois não sei como é que eles ficaram

(86) L – Se calhar até queriam mesmo aprender o mirandês...

(87) C – Pois/não sei

TODAS – <risos>

(88) C – Mas achei interessante porque/nunca pensei/como eles no início/se calhar/aceitaram mais rapidamente/as outras línguas estrangeiras dos outros países do que a do mirandês que era do nosso país+/
(89) I – Pode ter a ver com o sentimento de perda de identidade...

(90) C – É/para outros países/eles já estão a contar/agora para o nosso...

(91) G – Exatamente...

(92) I – Eu queria questionar-vos acerca de//se vocês acham que se envolveram suficientemente para aprender/já falámos um bocadinho nisso.../mas o que é que vocês...//que tipo de conhecimento é que vocês construíram?/assim de forma global/ou uma competência ou outra que acham/ou mesmo

curiosidades que acham que/sem esta experiência não teriam...

- (93) C – Eu acho que aprendi muito acerca de/eu não tinha conhecimento de algumas das outras línguas que abordámos...
- (94) I – Desculpa só interromper/eu falei de conhecimento/pode incluir teórico e prático+/podem falar no que quiserem...
- (95) C – Eu acho que aprendi mais a nível prático.../não houve assim/ahm/a parte da teoria/também já tinha um bocadinho/daquilo que eu sabia/também aprendi/foi/ahm/a formação também foi uma forma de rever alguma teoria/que já me tinha passado/mas aprendi muito a nível prático/e a troca de experiências/acho que a forma de lidar com as crianças também//acho que a partilha que houve entre o grupo me enriqueceu como professora...
- (96) L – O que me ficou mais como aprendizagem/foi que/realmente temos que ter tempo para/ahm/para fazer um pouco daquilo que foi feito/ou seja/nós temos que investir/que pesquisar para não cairmos na rotina que muitas vezes temos tendência para cair/portanto/foi se calhar a melhor aprendizagem/como isso pode ser feito/temos que perder muito tempo/a S. perdeu muito tempo/porque nós estávamos/como já foi dito/mais como observadoras/mas efetivamente/é uma lacuna que nós temos é o fator tempo/para efetivamente poder construir/não estamos presos ao manual/eu pessoalmente não gosto de manuais/e vamo-nos nós guiando pelos interesses das crianças/pelas necessidades das crianças/irmos nós procurando e motivando os alunos dessa forma/não por aquilo que está ali/que já sabe que amanhã vai ser aquilo/e depois aquilo/e depois aquilo/isso nunca+/e portanto/mesmo daquilo tudo/faltou tempo com um terceiro ano/não é?/e depois no quarto ano ainda se prolongou/portanto/tudo aquilo que nós/material que nós tivemos acesso/deu para explorar/explorar mais/foi muito rico/aprendemos muita coisa//agora como é que nós fazemos?/nós sozinhos?/onde é que íamos buscar essas coisas?/é um bocado complicado...
- (97) E – Tempo/é impossível...

- (98) G – É/e assim é muito mais enriquecedor
- (99) I – Uhm/exato
- (100) C – Eu acho que sim porque/aquilo do povo inuit/e também noutros casos/o mirandês e tudo/foi/ahm/foi uma pesquisa de todas e/não foi só de uma e eu acho que isso foi uma/ahm
- (101) E – Não/sozinhas é impossível...
- (102) C – Porque também umas puxavam as outras...
- (103) I – Claro/claro.../
- (104) C – havia um incentivo...
- (105) I – Sim/mesmo a troca de materiais...
- (106) C – É/exatamente...
- (107) G – E mesmo a continuidade que se dava nas outras áreas...
- (108) I – Exatamente...
- (109) E – E eu acho uma coisa/relativamente ao nosso programa de Estudo do Meio/ até ao nível do primeiro ano/acho que aquilo é passar assim um bocadinho passar um atestado de patetice aos miúdos/e por acaso até já tinha lido alguma coisa sobre isso/e/e ficou-me que é muito mais fácil manter os miúdos interessados/partindo daquilo que é totalmente desconhecido/e depois passar para aquilo que é conhecido/estudar e ir àquelas coisas mais básicas/do que começar a falar daquilo que lhes é muito próximo/porque se lhes é próximo é banal...
- (110) G - Exato
- (111) E - E o nosso programa faz isso/e eu acho/e ficou patente naquilo que aconteceu/que se calhar devíamos dar a volta e começar exatamente ao contrário/eu em algumas situações tentei fazer isso/e o resultado/é

efectivamente muito melhor/começar/porque//a agricultura deles...

- (112) P – Não lhes diz nada...
- (113) E - Se começares por uma coisa muito estranha/de não sei onde/e depois trouxermos para um conhecimento mais próximo/eles se calhar vão valorizar mais o que têm//ahm/é assim/eu já tinha essa impressão relativamente ao Estudo do Meio/e como nunca tinha tido o primeiro ano/então os manuais é completamente/<risos>/*põe a cruz no menino//agora põe a cruz na menina*
- (114) TODAS - <risos>
- (115) E – E depois é assim/isto é um exemplo/nós vamos folheando aquele manual..
- (116) P – Não tem nada...
- (117) CL – É por demais...
- (118) E – É uma coisa+//e o projeto foi muito importante para mim nesse aspeto/eu só tive agora o primeiro ano/eu já tinha/por uma coisa/quando eu fiz o complemento de formação/por algumas coisas que tinha lido/tinha ficado com essa ideia/e depois isto foi o confirmar da teoria/porque efetivamente acho que para os miúdos é muito mais/é mais fácil agarrá-los/e depois o resto vem por acréscimo/
- (119) I – Claro/até pela própria curiosidade deles...//agora/para vocês/mudou alguma coisa/sentem alguma mudança/em vocês/enquanto formadoras/enquanto educadoras/particularmente porque estão no Primeiro Ciclo/não é?/mudou alguma coisa?/notam alguma mudança?/não sei se se lembram no momento da entrevista que eu até vos dei//este esquemazinho/eu tenho aqui um apanhado de tudo o que vocês disseram/sim eu tenho um apanhado/por exemplo/eu lembro-me que antes do projeto/era *eu antes do projeto/e eu depois do projeto*/e lembro-me que algumas referiram por exemplo *fechada/antes/mais fechada/mais aberta ao outro/depois/algumas referiram com expressões equivalentes/que antes pensavam mais no nós/e*

depois passaram a pensar mais no nós e nos outros/ahm/surgiram outro tipo de coisas/do género/*pouco atenta às outras culturas/e agora mais atenta/mais insegura/mais segura/ávida de aprendizagem/mais ávida ainda de aprendizagem/expectante* e depois/*com mais conhecimentos.../ahm/sentem que alguma coisa mudou enquanto educadora?/enquanto//formadora de crianças que estão no Primeiro Ciclo?*

- (120) CL – Eu pelo menos acho que fiquei mais desperta para a sensibilização para a diversidade linguística/acima de tudo...
- (121) I – Uhm/e em que medida é que isso pode ser positivo na vossa atuação para com os alunos?
- (122) L – Nós temos também que conduzir os alunos/certo?/no fundo somos/temos que os conduzir/não é?
- (123) I – Principalmente/nesta fase...
- (124) L – Eu tenho uma teoria de que nós não conseguimos ensinar nada/porque se ensinássemos estávamos muito felizes/*então agora vou-te ensinar e tu aprendes só porque eu te ensino/não/nós conduzimos/não é?/conduzimos as crianças/ou seja/quanto maior for a nossa formação/quanto mais despertos estivermos para todos os problemas/para todas as temáticas/para todas as situações que podemos/e que são importantes/eu lembro-me da primeira história com que a S. começou/eles também nunca mais se esqueceram da primeira história/não é?era mais banal/era um menino francês.../pronto era muito mais próximo/mas isso foi crescendo/e ficou registado neles/ou seja/há pequenas coisas/eles não aprenderam nenhuma língua/mas ficou//o nosso principal ponto é despertar/quanto mais nós nos esforçarmos/em levar coisas/como a E.disso/em vez de estarmos com coisas que eles estão fartos de saber/que foram já batalhadas na família/que os pais já disseram/se nós levarmos qualquer coisa de diferente que apele/que chame a curiosidade...*
- (125) I - Uhm
- (126) L – Já sabem que eu tenho uma grande admiração pela curiosidade/um aluno

curioso é um aluno que aprende...

- (127) I – Eu vou só partilhar/provavelmente a pessoa que o disse vai reconhecer/mas houve alguém que num certo momento da entrevista me disse/ahm/vou ler tal e qual como a pessoa me disse/*diz-me esquecerei/não sei o quê/lembrar-me-ei/ensina-me a fazer e eu aprenderei/é mais ou menos isso/pronto e eu fui pesquisar e o provérbio era/realmente era essa a ideia/diz-me e eu esquecerei/ensina-me e eu lembrar-me-ei/envolve-me e eu aprenderei/eu não sei/era isto que queriam dizer?/querem comentar alguma coisa?/porque isto é válido para os alunos e para nós enquanto profissionais/não é?*
- (128) L – Essa é uma das frases que marca.../e há uma que sempre/acho que todas nós passamos por isso/pelo menos a nossa geração de professores passou por isso/foi quase uma máxima que nos foi dada/não sei se foi alguma de nós que falou/pode ter sido ou não/essa máxima/mas pronto/outra frase que eu também usei quando fiz o complemento de formação foi *é necessária toda uma aldeia para educar uma criança*/portanto/eu acho que estas ideias se complementam/porquê toda a aldeia?/a diversidade/a aldeia não é?/Não vamos ensinar só Matemática/só a Língua Portuguesa/vamos chegar a um ponto/e como agora estamos a ver/não é?/a Matemática está ligada com a Língua Portuguesa/a Língua Portuguesa com a Matemática/tudo se relaciona/portanto/os saberes estanques dessas situações não existem/assim como estar no mundo/e portanto/o que é que aprendi/o que é que enriqueceu?/enriqueceu talvez dessa forma como há bocado dissemos/como é que se pega nisso?/como é que se vai fazer isto?/nós vimos alguém conseguir estes temas todos e interligá-los/e que são todos eles tão importantes/e que ficaram nos alunos e também em nós/portanto/o que é que mudou em nós?/em mim?/a necessidade/a persistência de não estagnar/para eu própria não pensar que vou pensar/não/eu *tenho sempre que procurar qualquer coisa*/mas consoante o grupo que tenho/perante as necessidades que o grupo tem/se o grupo parece que não tem necessidades nenhuma/então eu tenho que as inventar/pensar o que é que lhes vou despertar/eles têm que se sentir

um bocadinho incómodos/no sentido de querer aprender/os miúdos não podem estar totalmente tranquilos/tenho que haver qualquer bichinho que os faça caminhar/incómodo/no sentido de inquieto de aprender/e portanto isso acho que foi a maior lição/as muitas formas por onde nós podemos ir...

- (129) I – Têm mais alguma coisa que queiram acrescentar a isto?
- (130) P – Foi o que eu vi naquela reflexão/é um bocado//o que o projeto me deu também foi/o/ahm//apesar de ter consciência de que fiquei com mais algum conhecimento+/também fiquei mais consciente ainda e mais sensibilizada/de que/apesar de mais conhecimento.../eu nada sei e preciso de mais para...
- (131) G – À procura de mais...
- (132) P – É mesmo isso...
- (133) E – Nós sabemos muito pouco...
- (134) G – Sabemos muito pouco mesmo...
- (135) E – Nós somos um niquinho/o mundo é tão grande/e nós não sabemos nada...não conhecemos nada+
- (136) G – E todos dependemos uns dos outros/não é?
- (137) L – E uma ideia que eu tento sempre passar aos/às crianças/se calhar se trabalhasse com adolescentes não sei se seria um bocadinho diferente.../mas pelo menos às crianças nós podemos dizer isso na maior/*fizeste-me uma pergunta/eu não sei responder/vou/amanhã digo-te/vou estudar/vou aprender porque eu não sei tudo/ninguém pode saber tudo/e portanto/não ter vergonha de dizer/há o professor que pensa não vou dizer/se calhar/se fossem mais velhos isso seria/não sei/mas nestas idades não é nada mau+/olha a minha professora disse que não sabia e que ia saber/ela vai-me dizer/pronto/e vamos todos procurar/vamos todos aprender/portanto/desafiá-los mesmo/portanto/esta partilha está aí também/não é?/pelo menos acho que estive presente da forma como as coisas foram conduzidas e eu vi isso/porque eu própria não tinha vergonha de dizer que eu não sabia/que*

aprendi uma coisa hoje

- (138) G – E as próprias crianças aperceberam-se que nós não sabíamos tudo/eles aperceberam-se perfeitamente que eu/estava ali com eles também+ a aprender...
- (139) I – Exatamente...
- (140) G – E isso/acho que/deu mais coesão ao grupo/e mais vontade de ir sempre mais além...
- (141) L – Todas essas pequenas referências/pequenos sinais que nós damos às crianças/crianças mais pequenas/os exemplos ficam.../e aquele grupo não era um grupo em termos académicos/não era um grupo brilhante/mas foi um grupo que com todas estas coisas/e isso também contribuiu/eu uma vez emocionei-me/quando estavam a fazer o trabalho de/de/ahm/já não me recorde de quê/que eles estavam já no quarto ano talvez.../um miúdo com dificuldades estava/eles tinham o grupinho formado/na Área de Projeto estavam a falar de Racismo/acho eu/eles escolheram qualquer coisa assim/penso que foi influenciado por isso/e o/estava o/portanto/faltava um elemento/e um colega/portanto/um miúdo de nove anos/diz/olha/vai lendo sozinho/estavam a ler dois a dois/vai lendo sozinho que eu vou ajudá-lo/e deixou o colega de quem era muito amigo/que tinha escolhido o colega para o grupo/para ir ajudar aquele que tinha mais dificuldade a ler e em interpretar/e quando o colega voltou/ele voltou para o lugar dele//eu achei isto/esta sensibilidade numa criança de nove anos/na preocupação com o colega/achei/pronto aqui não se tratava de uma criança de outra cultura/mas é uma criança que tem dificuldades/eu achei isto fantástico/por acaso achei/e não esperava aquilo daquele miúdo+//portanto/todas estas pequeninas coisas acho que são muito importantes//eu acho que as vou continuar a/a explorar...
- (142) I – Sim/esta é outra questão que eu também vou tocar.../mas antes disso queria-vos perguntar uma coisa/quando vocês foram entrevistadas/houve uma altura que eu vos perguntava/se houvesse outras formações/ou outro tipo de intervenção/por exemplo por observação como tiveram/ou o trabalho em

conjunto em que fossem vocês a assumir/digamos assim/a turma//no caso delas foi isso que se passou/foram elas que implementaram/no vosso caso foi mais enquanto observação embora estivessem sempre presentes/enquanto participantes//independentemente da situação/se estariam/se algum dia tivessem uma proposta desse género/dispostas a receber novos trabalho deste género

- (143) G – Já recebi/acabámos de receber...
- (144) I – Pois/eu sei/quais serão os constrangimentos?/ou o que mudariam naquilo que se passou?/não sei como é que imaginam outro tipo de trabalho nesta área.../porque no vosso/foram vocês que implementaram/mas por exemplo/imaginar outro formato/sugestões.../se estariam/o que eu quero saber/no fundo/é a vossa disponibilidade ou indisponibilidade/porquê?/os constrangimentos/por questões de tempo/por terem outras prioridades/de isto não ser propriamente prioritário/ahm/gostava que me dissessem quais os constrangimentos e qual a vossa abertura ou não.../e porquê?
- (145) G – Eu/constrangimentos/não sinto+/ nenhuns/sempre aberta a este tipo...
- (146) L – Eu sinto um constrangimento/o tempo...
- (147) G – Ah/sim/é claro/também sinto//mas provou-se que isso não foi um problema/provou-se que não foi um problema/foi uma mais-valia+
- (148) L – Pois/é a tal situação incómoda que nos leva/por exemplo/se estou na escola/estou com os miúdos/estamos em aula/se eu olho para o relógio/eu fico preocupadíssima/porque se eu olho para o relógio/pobres crianças.../como estarão elas?/portanto/tudo o que vai exigir de mim/esse trabalho de formação/eu quero tempo/e às vezes/preciso descansar/o que é certo é que/se eu quiser encarar a minha atividade profissional a sério/não é?/eu não posso estar a olhar para o relógio para ver se o tempo passa ou não/*ai nunca mais passa o tempo*/quando eu tenho essa percepção/então eu tenho que mudar/temos que ir buscar qualquer coisa e revolucionar a aula/tem que ser a velocidade/este tipo de desafio obriga-nos a

revolucionar/quando nós entramos num projeto/temos mesmo que...

- (149) G – Mas sentimos ali um apoio/não é?/uma alavanca+
- (150) I – Sim/vocês uma coisa que disseram foi/*eu faria/mas sozinha/para além dos receios/tenho a componente tempo...*/sentiam essa necessidade de um apoio/que é mais fácil/ainda há bocadinho falámos nessa questão
- (151) G – Exato...
- (152) I – E por exemplo se eu dissesse assim/viam-se no papel de/entre aspas/formadoras de alguns colegas/ou entrar/assumir um bocadinho mais/no sentido de espicaçar um colega/*olha vamos fazer isto*/sentiam-se bem nesse papel?
- (153) P – Eu o ano passado senti pela primeira vez essa experiência/fui eu que disse no executivo/mas uma colega minha fez o favor de dar com a boca no trombone/e foi dizer porque é que não me chamavam para a semana pedagógica para ir dar formação e promover um workshop nesta área/e eu fiquei muito assustada/porque uma coisa é nós estarmos a falar para os nossos meninos/outra coisa é estar a falar com os nossos colegas/e fiquei muito assustada mais também tive vergonha de dizer que não/e pensei para mim/*então/há sempre uma primeira vez para tudo/chegou a tua primeira vez/gostei+*/entrei muito nervosa/mas num instantinho/como estava a navegar no que eu gosto/num instantinho consegui acalmar-me na formação/e depois/no workshop/acho que foi qualquer coisa/para mim/e para os colegas que estiveram/acho que foi mesmo muito bom
- (154) I – Às vezes/ pode ser uma situação mais formal/mas também pode ser numa situação informal/uma sessão/num evento na escola/ahm/por exemplo/vocês partilharam com a escola/um dos momentos mais/de partilha com a escola foi a exposição/o resultado final/a visualização que fizeram na exposição final dos trabalhos...//pronto/era um bocado isso/se se sentiam nesse papel.../o que é que fizeram neste espaço de tempo/porque já passou algum tempo/se sentem vontade ou algum constrangimento em o fazer...

- (155) C – Eu posso dizer que//no meu caso/eu posso partilhar/tudo o que eu posso partilhar/eu partilho/agora/eu pessoalmente não me sinto à vontade/acho que ainda não/não tenho experiência/por exemplo/eu acho que vocês/até ao ouvir-vos falar/eu já/ahm/o que vocês disseram/eu já/realmente isso eu também posso fazer/e acho que não tenho a experiência e acho que/pronto/se calhar/não ia ensinar/entre aspas/tanto porque não sei assim tanto...
- (156) I – Se calhar/porque não tentaste...
- (157) C – Não sei/por exemplo/os colegas/quando eu estava lá/com o projeto/ahm/eu explicava-lhes porque é que ia fazer e assim/e eles ficavam fascinados com o projeto/também queriam aprender/mas agora/em termos de formadora...
- (158) I - Sim/quando eu disse isso/não quer dizer que seja numa postura formal/pode ser até com um colega.../não só numa forma de partilhar materiais mas até de fazerem algo em comum//claro que/o colega em si/podia sentir que vocês sabiam mais e então/daí esse meu termo de formadora/não tanto num sentido mesmo formal
- (159) C – Claro/e eu estaria aberta para fazer
- (160) I – Nós tivemos essa hipótese de chegarem até nós/se nós não espalharmos não tem esse impacto nos nossos colegas/não é?
- (161) CL – Neste momento/tenho um constrangimento só/a minha área de ensino mudou um bocadinho/e a especificidade da educação especial/permite-nos com algumas crianças a sensibilização para diversidade linguística/mas com a maioria não nos permite isso.../com currículos específicos individuais/sendo nós técnicas especialistas/nós estamos lá para fomentar competências específicas/mas sinto saudades/como a professora F. me disse/a Cl.vai ver que não tarda vai ter falta de ter tanto trabalho/<risos> é verdade/apesar da burocracia ser enorme+/e eu ter os papeis a acumular todas as semanas (...) e a certa altura/nós olhamos para a nossa carga lectiva e vinte e duas horas lectivas/que nós que temos educação especial com

crianças/passamos mais do que vinte e duas horas letivas com as crianças/acresce toda a carga burocrática//muita totalmente desnecessária/e rouba-nos tempo para coisas que se calhar eram muito importantes

- (162) G – O problema é esse+
- (163) E – Para refletir sobre a parte pedagógica...
- (164) CL – Porque é assim/nós refletir acabamos sempre por refletir/agora pôr por escrito é que se calhar não fazemos nunca
- (165) E – Ai/mas mesmo quando fazemos nunca fica bem feito...
- (166) CL – Mas eu sempre que faço uma atividade/para além de eu pôr por escrito sempre qual foi o grau de recetividade do aluno/e como é que ele conseguiu fazer/se não conseguiu/se a minha estratégia era adequada ou não/que eu deixo isso para discutir com ele no papel/estou a refletir/posso não fazer uma reflexão.../faço/faço segundo os modelos de Donald Shön/depois e durante a ação/essas/isso tudo que nós fazemos/não temos é o rigor de pôr tudo por escrito//porque nós/não conseguimos/não vale a pena.../é humanamente impossível/mas neste momento até sinto falta desse/dessa confusão/como vocês sabem/eu estava em várias coisas ao mesmo tempo...
- (167) I – Depois também há um contraste muito grande/não é?/Nós quando temos aquelas tarefas todas para cumprir...
- (168) CL – É../mestrado/pós-graduação/tudo ao mesmo tempo//neste momento/sinto que tenho tempo para alguma coisa/apesar de tudo/sinto que sim
- (169) <IND>
- (170) I – Há aqui ainda duas coisinhas que podemos juntar ainda/e podem responder de forma mais exata/um aspeto tem a ver com formas de inserir isto no currículo/de inserir a sensibilização à diversidade no currículo/de alguma forma eu penso que já falámos nisso/confirmem-me só por favor/que a vossa perspetiva também pela experiência que tiveram foi que pode ser de

uma forma transversal/portanto/que esta área é transversal ao currículo

- (171) G – Sim/sim...
- (172) I – De alguma forma conseguiram recuperá-la/mesmo depois deste projeto?/com outras turmas.../independentemente/de ser com a mesma turma ou não?/tiveram facilidade em fazê-lo ou não/durante este tempo?/fizeram alguma atividade específica ou foram misturando com outras atividades e recuperando algumas coisas?/como é que isso se processou?
- (173) CL – Eu não/apesar de saber que isso é perfeitamente possível articular numa lógica de gestão flexível do currículo/o ano passado em Olhão/eu era professora de apoio educativo e as minhas funções eram aquelas e eu tinha que cumprir/e eu estava a apoiar o professor do Primeiro Ciclo...
- (174) I – Portanto/o constrangimento era mais institucional?
- (175) CL – Sim/este ano sou professora de educação especial/mas felizmente sou professora+
- (176) P – Sim/eu queria fazer/depois das provas de aferição/mas o ano passado não fiz nada/em conjunto com alguém/que é uma colega do terceiro ano/que eu convidei para desenvolver o projeto...
- (177) I – Sim...
- (178) C – No meu caso/eu o ano passado também fui professora de apoio/mas consegui que uma professora na festa final do ano/ahm/e durante pelo menos o terceiro período//trabalhasse o poema//agora já não me recordo.../o menino...ahm/
- (179) I – O menino de todas as cores?
- (180) C – O menino de todas as cores+//é isso/no primeiro ano/e então/na festa final foi com/ahm/a trabalhar esse poema/pronto.../apesar de estar no apoio...
- (181) CL – Acabei de me aperceber que eu menti... <risos> eu neste momento tenho um projeto na área da Educação Especial/portanto/eu com uma colega

do Primeiro Ciclo/afinal estou a trabalhar/não naquele rigor que nós fazíamos/mas...

- (182) I – Sim/podem ser coisas pontuais embora com alguma continuidade...
- (183) CL – Pronto/esqueci-me desse projeto...
- (184) I – Só queria que me dissessem outra coisa que é/se consideram esta área fundamental nos dias de hoje/e apontar um ou dois motivos/e se não/porque é que não é fundamental/atenção que uma coisa é importante/outra é fundamental+
- (185) P – Fundamental porque em primeiro lugar nós vivemos na tal aldeia global/portanto só por isso.../e depois/precisamente pelas questões que já foram aqui delineadas/pela necessidade de cada vez mais termos respeito pelos outros/acho que tudo isso/conhecer o outro...
- CL, C, E, G, L – (acenam com a cabeça, confirmando)
- (186) I – E na formação de professores/inicial e contínua?/como é que vêm esta abordagem?/porque por exemplo aqui na Universidade de Aveiro/por exemplo a C.teve EPLE/que era Ensino Precoce de Língua Estrangeira/que tocava estas questões/na formação inicial/mas há sítios onde não há//vêm isto como fundamental+ como outra área qualquer?
- (187) E – Eu acho/principalmente quando...
- (188) G – Eu sempre achei fundamental a relação entre as línguas nestas idades.../acho que é muito mais importante nestas idades do que depois dos dez/onze anos iniciarem outras línguas/e está provado que eles assimilam muito mais rapidamente outras línguas/portanto...
- (189) I – Aqui aprendizagem das línguas/mas falando da sensibilização à diversidade linguística em paralelo/digamos assim?
- (190) G – Sim/sim
- (191) CL – Eu não sei se mudou o programa da Universidade de Aveiro/mas eu

tirei cá o curso e nunca tive acesso a isso

- (192) C – Era uma disciplina de opção...
- (193) I – Era opção
- (194) CL – Eu escolhi expressão dramática/teatro
- (195) L – É importante na formação porque/quando recebemos um aluno estrangeiro...
- (196) G – Já sentiste isso na pele/claro+
- (197) L – Nós vamos à procura de tudo o que existe...
- (198) <IND>
- (199) I – Para finalizar/é a última/prometo/o que é para vocês/depois de todo este processo/o que é que vocês responderiam de forma sucinta/o que é educar uma criança nos dias de hoje/linguisticamente?/inclui também a língua materna/como é óbvio...
- (200) C – Em termos linguísticos/é mais em termos de valores...
- (201) I – Portanto/é educar para os valores?
- (202) C – Exato/nos valores já se inclui a diversidade linguística/tudo o que está inerente a isso/porque acho que pelos valores é que se orienta/não sei/as crianças/no meu ponto de vista
- (203) CL – Tendo em conta como o nosso país está/eu acho que é muito importante educar para uma cidadania ativa/para uma responsabilidade/para uma responsabilização dos atos+/temos assistido a uma negligência total em assumir as culpas/em reivindicar o que fizeram/e eu acho que é muito importante que eles tenham noção/que todo o ato tem uma consequência/poderá ser boa/poderá ser má/mas cada um tem que assumir o que faz.

- (204) L – Bom/e também chamar as coisas pelos nomes/
<SIL>
- (205) I – Eu queria/só para finalizar/dizer uma coisa que não é somente um agradecimento/mas é uma emoção/porque para mim foi uma emoção conseguir uma data em que vocês conseguissem estar todas
TODAS – <risos>
- (206) /não só que conseguissem porque isso depende das agendas das pessoas/é difícil às vezes por mais que a boa vontade seja.../mas porque senti isso nos vossos emails/foi tudo combinado por email/e/ahm/eu senti essa vontade/quer dizer/*realmente está complicado uma data/mas nós vamos conseguir+*/e várias de vocês me disseram/*não desista+porque vai conseguir+*//eu peço desculpa por este incómodo
- (207) E – Não é incómodo nenhum...
C, CL, E, G, L – (acenam com a cabeça, confirmando)
- (208) I – Um muito obrigada...

ANEXO 9

Grelhas de categorização das unidades de registo da entrevista

1. Conhecimento de si e da profissão		
Subcategorias	Descrição	Ocorrências
1.1. Representações sobre a profissão	<p>Unidades de registo que remetem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sentimentos face à profissão e à relação emocional com a mesma; - o papel/papeis do professor (enquanto educador e/ou formador); - a ação de educar; - compromissos ético-profissionais do professor. 	<p>CL – [ser professor] Acima de tudo//é//tentar transmitir conhecimentos mais a partir do exemplo/eu não acredito que ninguém possa/incutir ou veicular conhecimentos/sem veicular valores/acho que acima de tudo essas duas dimensões/a dimensão ética do professor e a dimensão profissional propriamente dita/têm que estar relacionadas/acho que é uma comunhão dos dois/tentar desenvolver nos alunos o espírito crítico também.../incutir neles uma sede de conhecimento/ter a esperança de transmitir algo/e também querer mudar um bocadinho o nosso pequeno mundo...</p> <p>C – ser professor é contribuir para o desenvolvimento de diversas áreas e//ahm/ajudar os alunos também nas suas atitudes/nos seus comportamentos/para uma vida futura/saudável...</p> <p>G – [ser professor] é tentar dar as respostas necessárias/mais necessárias e mais pertinentes aos alunos é// acompanhá-los ao máximo/é desenvolver as capacidades/ahm/que/que/ahm/ que estão inerentes a cada processo de aprendizagem//é tudo isso/e no fundo nós somos/principalmente no 1º Ciclo/ nós somos tudo para eles/tudo mesmo/passamos muito tempo com eles/não é?/ahm/é essencialmente isso/</p> <p>G – e proporcionar-lhes/e aqui neste meio acontece muito isso/vivências que eles normalmente no meio familiar não têm/ou pelo menos vivências com uma orientação de</p>

		<p>vida/orientação de vida corretas porque eles muitas vezes/pronto/eles vão/o que eu noto é que têm vivências familiares mas não colhem daí nenhuma aprendizagem/nenhum conhecimento/porque os adultos não os reconhecem enquanto seres que têm que conhecer o mundo que os rodeia /e/ahm/ nesse ponto de vista eu acho que a escola tem um bocado essa função/é o meu ponto de vista...</p> <p>G – [ser professora é] tentar motivar/puxar essas crianças que estão mais/ahm/com mais problemas/com mais dificuldades mas a vários níveis/tanto afetivos como de aprendizagem...</p> <p>G – Neste momento/neste momento/é uma profissão que está a ser muito complicada/muito complicada de gerir/nós em termos de/ahm/perdemos muito tempo em termos burocráticos/reuniões//eu sinto que não tenho o tempo necessário/nem de longe nem de perto/para preparar como realmente queria as atividades para os alunos/mesmo a nível de produção de materiais/materiais que realmente gostaria mesmo/mesmo+ de construir/muitas vezes não tenho tempo/e isso é uma frustração muito grande</p> <p>E – [ser professor] é uma responsabilidade muito grande/não é? Porque nós somos/entre os seis e os dez anos/temos uma influência/vai definir o futuro destes miúdos/somos muito importantes/e acho que nós no 1º Ciclo/ou eles têm um 1º Ciclo que os agarra à escola e que os faz gostar de aprender/ou/se não for assim/ahm/matamos o bicho da curiosidade e do querer saber mais aqui/portanto/eu acho que a nossa responsabilidade é enorme/e cada vez mais/</p>
--	--	---

		<p>E – é criar nestes miúdos o gosto por aprender e/nós/no 1º Ciclo/temos essa responsabilidade/é despertá-los/mas do que aquilo que lhes ensinamos é fazer com que estes miúdos gostem de aprender+/e agora temos mais uma função atribuída que é de os educar.../ahm/que é muito complicado/mas isso já é outro departamento</p> <p>E – se as coisas não mudam/eu acho que isto deixa de ser uma profissão aliciante/porque nós parece que estamos a remar contra tudo/estamos a remar/não é contra+/parece que estamos a remar contra os pais/a remar contra a ministra/que estamos a remar contra o sistema/estamos a remar contra tudo e parece que nos sentimos sozinhos</p> <p>L – Ahm/quando eu estava no Magistério/ensinavam-nos entre aspas <i>um chavão</i> que era ninguém ensina nada a ninguém/portanto/nós não ensinamos/para mim o professor não é propriamente um ensinante/mas é mais um/un condutor de percursos/portanto/na minha experiência penso que nós proporcionamos experiências aos alunos com as quais eles vão aprender/quanto maior/quanto mais diversificarmos a nossa ação/quanto mais/ahm/situações lhes dermos/de aprendizagem/portanto/proporcionarmos/de aprendizagem/situações de aprendizagem/agora/eu não ensino nada/posso ajudar/posso criar estratégias para que eles aprendam/para mim/um professor é mais um condutor/ahm/alguém que conduz alguém/num determinado percurso</p> <p>L – acima de tudo/o professor é aquele que conduz alguém+/por um caminho/e que procura oferecer o máximo de experiências/neste caso/experiências de aprendizagem/e principalmente que tenta/ahm/como eu lhe disse uma vez/acho que já escrevi isso/que procura estimular a curiosidade/o querer aprender/fazer perguntas/o questionar/sem</p>
--	--	--

		<p>questionar não há aprendizagem/sem interesse/não há aprendizagem/portanto o professor é mais um condutor mais propriamente do que pensar <i>eu vou ensinar</i>/eu não ensino nada/alguém pode aprender...</p> <p>P – Ser professora para mim é o ser alguém que está perante um grupo de crianças não para lhe transmitir conceitos/mas para os ajudar a descobrir esses próprios conceitos/a forma de estar/se calhar neste primeiro ciclo/a forma de estar com a vida/através de outros conhecimentos/</p> <p>P – também uma transmissora.../mas como alguém que vai ajudar o outro a descobrir-se a si/ao meio e ao outro.../é um pouco isso...</p> <p>P – [ser professor é ajudar o outro] a ter apreço pelo conhecimento/o querer conhecer cada vez mais</p> <p>P – é para isso principalmente que estamos numa sala de aula/para/para ajudar os alunos a crescer em conhecimento/a afetividade também tem muita importância nesta relação professor aluno</p>
<p>1.2. Representações sobre si enquanto profissional</p>	<p>Unidades de registo que remetem para:</p> <p>- as características enquanto profissionais (pontos fortes e pontos fracos);</p>	<p>CL – Sou muito utópica</p> <p>CL – Uhm/eu acho que melhor do que eu para dizer quais são as minhas características são os meus alunos/eu no final do ano peço sempre um balanço onde eles são sempre totalmente sinceros/como características positivas/eles salientaram a minha exigência/o facto de eu ser muito brincalhona/é engraçado como é que estas duas dimensões</p>

	<p>- sentimentos ligados ao percurso e às experiências profissionais;</p> <p>- sentimento de pertença a uma classe profissional;</p> <p>- o relacionamento com os outros (alunos, pais, colegas, comunidade...);</p> <p>- a consciência do professor como aprendente (consciência de que se encontra em constante reconstrução).</p>	<p>convivem/e eles consideram que ser exigente que é/ahm/não implica eu deixar de ser brincalhona/e como /ahm/como ponto negativo/apontaram-me a minha exigência/também...</p> <p>CL – maioritariamente/gostam do meu sentido de humor/ao nível do ensino/e também apontam a exigência//não sei até que ponto é uma característica boa ou má/depende sempre do aluno/é assim que eles me definem enquanto professora</p> <p>CL – sempre me consideraram como uma pessoa válida e competente</p> <p>CL – na partilha evoluímos/aprendi que é muito importante partilhar/aprendi se calhar outras estratégias que possivelmente não utilizaria/ahm/aprendi a contactar com outras línguas/por exemplo o mandarim/apenas tinha visto na brochura/não tinha tido acesso/e eu acho que acima de tudo/aprendi mais em termos de relacionamento profissional do que em termos de conteúdos...</p> <p>CL – eu já estou sensibilizada para o facto de estar/de ser outra língua/outras línguas//não vou dizer que estou completamente preparada/porque não estou.../mas estou sensibilizada para</p> <p>C – a paciência/acho que sou paciente com eles/mas também exigente+/sou bastante exigente</p> <p>C – sou muito de justiça/entre os alunos</p>
--	--	--

		<p>C – às vezes sinto que podia ser mais criativa/mais inovadora</p> <p>C – Sim/não me vejo se calhar a fazer outra coisa/</p> <p>C – são poucos os professores que sensibilizam porque não estão sensibilizados/eu por acaso faço isso porque estou sensibilizada/e conheço maneiras e estratégias/e até tenho materiais/aproveito-os e dou-os a conhecer/agora sei que há professores que até desconhecem e não abordam aquilo [a SDL]</p> <p>C – tinha muitas vezes a minha opinião mas guardava porque apesar de conhecer as pessoas achava que/eu não tenho conhecimento/é verdade+/pelo menos a parte de teoria/entre aspas/que nós muitas vezes falávamos lá/e que eu não tinha conhecimento e muitas vezes apenas ouvia as outras pessoas que tinham mais conhecimentos acerca desta temática ou daquela e//aprendia com//os conhecimentos que elas transmitiam/por exemplo/quando era na parte/ahm/prática/era quando eu me envolvia mais porque me sentia mais à vontade/pronto/e sabia de que é que estava a falar</p> <p>C – Eu acho que//eu mudei+ um bocadinho porque/tive outros conhecimentos/lá está/que me levaram a mudar um bocadinho as minhas práticas/porque se calhar fazia assim ou assim porque fazia/e agora já/com a teoria/é fundamentado/já posso mudar e dizer <i>olha assim é mais correto</i>/entre aspas/<i>pedagogicamente ou assim é mais correto fazer assim</i>/porque tenho conhecimento não é?</p> <p>G – sou um bocado desorganizada/um bocado e às vezes muito desorganizada//às vezes/ahm/no meio de tanta coisa que pretendo fazer//primeiro que me</p>
--	--	---

		<p>organize+/ahm/custa a/a começar/ahm/ <SIL> não sei/eu penso que uma das minhas preocupações/sempre/sempre/é/portanto/é/procurar dar mais respostas adequadas àqueles alunos com mais dificuldades...</p> <p>G – gosto daquilo que faço/gosto porque acho que realmente quando eu/quando eu/ahm//os objetivos que eu vou traçando/vou-os normalmente conseguindo com os alunos...</p> <p>G – a única coisa que realmente me motiva nesta profissão é o que se vai conseguindo//com os alunos+só+/de resto não</p> <p>G - inicialmente não sabia como é que ia ser/mas aceitei perfeitamente/a vinda de outra pessoa para a sala e o desenvolver das atividades/e a minha postura foi sempre/ahm/acompanhar/acompanhar as sessões</p> <p>E – eu acho que sempre tive uma vontade de me manter atualizada</p> <p>E – sobretudo a minha preocupação é ter respeito pelos alunos/acho que os miúdos todos devem ser respeitados/se perdermos respeito pelos alunos/acho que tudo fica condenado/ahm//essa qualidade/agora/outra...//uma das qualidades é eu gostar de dar aulas/é essencial/não/porque eu podia ter esta profissão por não poder ter outra ou... mas não é isso/mas eu não me vejo a fazer outra coisa</p> <p>E – parece que estamos a remar contra os pais/a remar contra a ministra/que estamos a remar contra o sistema/estamos a remar contra tudo e parece que nos sentimos</p>
--	--	--

		<p>sozinhos/parece que só somos nós a querer que as coisas funcionem bem com os miúdos porque mais ninguém se preocupa</p> <p>E – Bem/aí já era diferente não é?/achei que era/ahm/que ia ser interessante/e que/ahm/que ia ser uma/que ia ser desafiante para os miúdos e que lhes ia criar imensa curiosidade/e que eles iam gostar/e eu também/eu também não sabia.../proveitei para aprender...</p> <p>E – Eu tentei que ele fosse participativo/ahm/mas inicialmente/uma pessoa também está sempre assim/não sei até onde é que eu posso ir/porque tenho que estar dentro da sala com outra pessoa...</p> <p>E – Mas eu tentei ser participante desde aquilo que eu dominava/e tentei ser participante.../eu acho que fui participante+</p> <p>E – Ahm/se calhar/fiquei mais desperta/ahm/se calhar o que me aconteceu/o que aconteceu aos miúdos aconteceu-me a mim//acho que foi a novidade foi para os dois/e se calhar/percebi/ahm/o valor da/da/desta sensibilização à diversidade linguística para os miúdos</p> <p>E – Claro/claro/porque é a tal coisa/fiquei com uma sensibilização diferente/eu própria fiquei com uma sensibilização diferente para diversos aspetos/e aprendi coisas...</p> <p>L – Se calhar/ahm/o que eu reconheço mais como qualidade/é talvez a minha honestidade/em termos de/ahm/de docente/ou seja/a vontade/a grande vontade que eu</p>
--	--	---

		<p>tenho de trabalhar com os alunos e o prazer que me dá proporcionar-lhes/perceber que eles aprendem</p> <p>L – os principais defeitos é/sou um bocadinho dispersa/ahm/nem sempre tenho tempo para/e faço aquilo que gostaria de fazer/eu gosto muito de ser organizada/planificar e deixar registado/e nem sempre tenho tempo para isso/portanto/ahm/investigar um bocadinho mais/</p> <p>L – este projeto mostrou-me que se nós investigarmos e trabalharmos um bocadinho/podemos oferecer muito mais/por vezes temos uma tendência muito grande em cair na rotina/portanto/para mim/é quebrar rotinas</p> <p>L – se eu tenho que me deixar ficar por aquilo que diz o manual/eu sinto-me bastante triste/fico triste por isso/portanto/eu acho que um professor/eu deveria ter tempo para investigar e tempo para proporcionar coisas que os meus alunos fiquem de boca aberta/a gostar de aprender/e não a rotina/não...//portanto/qualidade é achar que eu reconheço isto e gosto de dar coisas novas/defeito é por vezes cair na rotina que sou obrigada a cair...</p> <p>L – sempre gostei de/de/ahm/partilhar com os outros aquilo que eu sei/as descobertas que eu faço/curiosamente em casa/com a minha filha/partilhamos muito/portanto/eu tenho que saber o que ela faz/ela/ahm/partilho com ela o que eu faço/há um prazer enorme em partilhar com os outros/penso que foi essa a motivação...</p> <p>L – Voltaria/voltaria que eu não me vejo a fazer outra coisa/embora estejamos cheios de</p>
--	--	---

		<p>condicionalismos e de desgostos em termos de Ministérios e de condições e de não sei o quê.../mas neste momento o que é bom/o que eu gosto+/é o trabalho com os alunos é enriquecedor/a relação com os adultos com os pares pode ser complicada/por acaso aqui nem é damo-nos bem/mas gosto muito muito muito do trabalho com crianças/gosto mesmo da profissão que tenho/acho que tenho sorte</p> <p>L – [motivação para participar no projeto] Foi pensar que ia oferecer/que ia dar possibilidade aos meus alunos/de criarem/lá está o que eu lhe digo/experiências de aprendizagem/que eu se calhar sozinha não era capaz de fazer/eu não me acho professora absoluta/e que agora sei tudo e que os meus alunos/não/partilho/eu dou aos meus alunos/se eles podem aprender com mais alguém/seja com quem for</p> <p>L – é tão bom ouvir alguma coisa de novo/é tão bom aprender/principalmente alguma coisa que nos faz aqueles cliques/aquelas ligações/eu ligo isto com aquilo/com aquilo e com aquilo/e eu agora estou a falar nisto e vou-me lembrar daquilo</p> <p>L – E eu acho que aprender com os outros/proporcionar experiências novas é fantástico</p> <p>L – eu não conseguiria fazer isso sozinha [sensibilizar para a diversidade]</p> <p>L – eu sozinha não teria feito aquilo/portanto/foi/ahm/aprendi</p> <p>L – Sim/muito passivo/muito passivo/quase uma aprendente/também</p> <p>L – Foi/a minha participação foi muito passiva</p>
--	--	--

		<p>L – aprendi/fui uma aprendente/uma participação muito passiva</p> <p>L - conhecimento científico/rigor científico que nós então não temos nenhum/eu reconheço que é muito pouco/ que nós sabemos que cometemos imensos erros que sou generalista/então/pronto/há determinados chavões que nós aprendemos/determinadas ideias que nós sabemos que cometemos imensos erros</p> <p>L – não me sinto em condições de/desenvolver sozinha um projeto</p> <p>P – eu vejo-me como uma pessoa/ a acho que também é/um lado muito importante/como uma pessoa que tem que dar/ou tem que transmitir/ou tem que valorizar/e tem que mostrar ao outro que existe o sentimento/o amor/a paz/a harmonia/porque eu estou perante um grupo que não tem isto em casa/então/também me vejo não apenas como uma pessoa que está a ajudar a criar conhecimento ou a fazer crescer em cada indivíduo o crescimento/mas também o lado afetivo...</p> <p>P – como principal qualidade/ou principais/é a exigência/trabalhadora/e responsável/sentido de responsabilidade//como defeito/ahm/é assim/assim como sou muito responsável/exijo muito também</p> <p>P – sou muito exigente</p> <p>P – Eu este ano/eu estou a dar comigo a não conseguir ser cumpridora das sanções que dou aos meus alunos</p> <p>P – Talvez um defeito seja/mas eu aí não sei se será tido como um defeito/por</p>
--	--	---

		<p>exemplo/eu preparo as minhas aulas/mas isso eu não sei se é um defeito.../não sei se será um defeito/eu preparo as minhas aulas e no momento em que estou a preparar/acho que aquilo que levo preparado que é o ideal/mas depois deparo-me em situação concreta/que/ahm/poderia ter ido mais longe/agora isso é o quê?/porque eu sou exigente comigo própria?/porque não?/porque me falhou algo?</p> <p>P – Eu gosto muito do que faço e/ahm/ainda não me vejo a fazer outra coisa/</p> <p>P – eu acho sempre que sei muito pouco</p> <p>P - Participante ativa [no projeto]</p>
<p>1.3. Representações sobre a formação</p>	<p>Unidades de registo que remetem para processos de aprendizagem e para o comprometimento com o DP, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o reconhecimento da necessidade de formar professores para uma educação para a diversidade; - os contributos da formação para o DP docente - as possibilidades de melhorar a formação de professores (através da 	<p>CL – portanto o ponto-chave é sensibilizar os professores para a mudança/a partir do momento que temos um professor sensibilizado para a mudança/não será necessário nenhum suporte/é assim/claro que nos facilita muito termos algo a que recorrer +/-recursos mesmo não é?/facilitar/facilita</p> <p>CL – o ponto-chave é mesmo sensibilizar os professores para os professores sensibilizarem os alunos</p> <p>CL – inicialmente eu gostaria de ter participado na diversidade linguística e cultural porque era importante a nível de aprofundamento do quadro teórico do meu projeto de investigação</p> <p>CL – nós só conseguimos evoluir com a partilha</p>

	<p>articulação teoria/prática, do trabalho colaborativo e da reflexão e da análise das práticas).</p>	<p>CL – Eu acho que é na partilha/na cooperação/na colaboração entre os professores/é assim que nós evoluímos/na criação desses laços...</p> <p>CL – [na formação] eu gosto muito de regras muito estabelecidas</p> <p>CL – acho muito importante definirem-me as regras</p> <p>CL – eu acho que aprendemos todas muito/é verdade que enquanto grupo nós fomos um grupo que se identificou/umas com as outras/criámos um bom clima de grupo/era engraçado</p> <p>CL – aprendemos muito/aprendemos muito contigo e com a S./é verdade...</p> <p>CL – Eu acho que sempre que haja partilha/sempe que haja vontade de partilhar experiências/conhecimentos/é sempre benéfico +/-pode ser entre a universidade e uma escola/pode ser entre um professor e um aluno/sempe que há essa vontade/de mudar/de partilhar/de colaborar uns com os outros/é benéfico...</p> <p>CL – [relativamente à formação] a única coisa que eu vejo que trouxe para mim foi contactar com outras pessoas/ter acesso a outros conhecimentos/é verdade//mas a nível prático/nem para avaliação me contou/a nível prático/os papeis foram entregues já tinha acabado o período de avaliação/nem sequer me contou para avaliação/e eu ainda ponderei se entregava ou não na secretaria da escola porque não havia qualquer vantagem nisso</p> <p>CL – aprendi que na partilha evoluímos/aprendi que é muito importante</p>
--	---	---

		<p>partilhar/aprendi se calhar outras estratégias que possivelmente não utilizaria/ahm/aprendi a contactar com outras línguas (...)/aprendi mais em termos de relacionamento profissional do que em termos de conteúdos...</p> <p>CL – Se bem que houve conteúdos que foram abordados e que considero muito pertinentes/eu acho que acima de tudo//nos diversos momentos com os relacionamentos interpessoais//eu adoro trabalhar em grupo +/sempre foi das coisas que eu mais gostei/é das coisas que eu continuo a gostar/adoro +/e por acaso é uma coisa que também aprendi/a importância do trabalho de grupo/eu acho que...</p> <p>CL – É como eu digo/como eu acredito no exemplo/precisam de estar sensibilizados [os professores]</p> <p>CL – Bom/vamos ser práticos/a nossa carreira/sendo que o que interessa à grande maioria é progredir e ter os créditos/e de preferência/ter os créditos sem muito trabalho (...) porque há professores que já estão tão saturados com o trabalho que têm na escola e ainda lhes ser apresentada uma ação de formação que seja exigente e que lhes dê assim muito trabalho e não vejam grandes frutos/é complicado//se for uma ação de formação que seja creditada porque quando não é creditada o nível de adesão é menor de certeza/não tenho acesso a esses dados mas acredito</p> <p>CL – [na formação] as vivências mais marcadas/mais marcada para as nossas vivências/mais marcadas para os nossos contextos/para as nossas realidades/por exemplo/vivenciarmos uma situação/colocarmo-nos na pele dos outros/porque marca-</p>
--	--	---

		<p>nos mais e os resultados/os impactos em nós são maiores</p> <p>CL – Eu vejo que já mudou por exemplo quando eu passo por um <i>outdoor</i> ou por qualquer coisa que seja//eu já estou sensibilizada para o facto de estar/de ser outra língua/outras línguas//não vou dizer que estou completamente preparada/porque não estou.../mas estou sensibilizada</p> <p>C – pelo menos dos professores de que tenho conhecimento/muito poucos têm essa sensibilização para sensibilizar/limitam-se ao que está lá no horário/é isso que tem que ser e se estivesse lá no horário a sensibilização/eles tinham que saber o que era...</p> <p>C – a partir de ter EPLE/tive EPLE/fiquei digamos mais sensibilizada para estas questões que nunca me tinham ocorrido/lá está/e então depois no estágio eu e as minhas colegas optámos por continuar/nessa perspetiva/e optámos por//agora já não me lembro do nome/mas optámos por essa sensibilização...</p> <p>C – e realmente superou as expectativas/eu acho que foi muito bem organizado/orientaram-nos muito bem/porque também é preciso haver essa orientação/nós sozinhos também não iríamos conseguir/e penso que foi bastante positivo/nesses aspetos...</p> <p>C – Agora a desilusão/foi mesmo na parte da comunidade/porque a minha expectativa era que as plenárias/como foi a primeira que as pessoas foram lá/apresentaram os grupos/ahm/tudo bem que demorou um bocadinho porque eram muitos grupos/mas pensei que fosse assim nas outras plenárias/que fosse conhecer o trabalho das outras</p>
--	--	--

		<p>colegas/e isso não aconteceu/durante as plenárias não aconteceu/depois na última/lá está puseram-nos outra vez o bichinho/deram-nos a conhecer o seu trabalho mas como foi assim o final/digamos...</p> <p>C – eu não tenho conhecimento/é verdade+/pelo menos a parte de teoria/entre aspas/que nós muitas vezes falávamos lá/e que eu não tinha conhecimento e muitas vezes apenas ouvia as outras pessoas que tinham mais conhecimentos acerca desta temática ou daquela e//aprendia com//os conhecimentos que elas transmitiam [as formadoras]</p> <p>C – [o trabalho colaborativo] Eu acho que é positivo/ahm/porque nós aprendemos com a universidade e a universidade também/acho eu...que aprende com as nossas práticas+/não é?/nós digamos que na universidade procuramos mais teoria/e não é só teoria é didática/como é que nós devemos fazer assim/como é que nós devemos/mas depois na prática acho que a universidade é que aprende connosco</p> <p>C – [relativamente ao trabalho colaborativo e de parceria escola/universidade] acho que essa interação é muito boa/porque eles dão-nos ideias e nós também ajudamos a dizer se poderão correr bem ou não...</p> <p>C – É/eu acho +/acho que se complementam muito bem [universidade e da escola]</p> <p>C – O projeto era uma comunidade/em que/ahm/em que//havia as plenárias/em que nós obtínhamos conhecimento/ahm/com investigadores/que iam lá falar de investigação-ação/de várias/de vários assuntos relacionados com a educação em línguas</p>
--	--	--

		<p>C – Ahm/aprendi/voltei a aprender/a parte que envolve a teoria/porque muitas vezes nós/eu notei isso+/que na prática/nós tendo conhecimento de certos conceitos/mesmo conceitos+/que/se calhar trabalhamos de outra forma/e tendo outros conhecimentos/trabalhamos de uma outra forma...</p> <p>C – eu ia trabalhando mais na prática/mas realmente depois vi que com a teoria por trás se pode fazer muito mais+/pelos alunos...</p> <p>C – Eu acho que se tem que conciliar sempre as duas coisas [teoria e prática na formação]</p> <p>C – Porque os professores vivem das práticas/digamos/e dar-lhes/entre aspas... teoria e depois não saber como é que isso funciona na prática/é como/na minha opinião/claro/é como estar a pôr fora aquele tempo/eu acho que tem que se aliar sempre as duas coisas/também não pode ser só prática porque as pessoas também têm que compreender porque é que as coisas funcionam de determinada maneira/pelo menos eu falo por mim/apercebi-me disso</p> <p>G – acho que foi muito bom...[o projeto, a formação]</p> <p>G – sempre defendi/e acho ótimo o trabalho colaborativo em sala de aula//mesmo as formações que agora há acompanhamento de sala de aula e eu acho isso espetacular/espetacular mesmo+/porque acho que/ahm/todos ganhamos com isso...</p> <p>G – das experiências que tenho tido/nesse âmbito/eu acho espetacular/sempre...[trabalho</p>
--	--	---

		<p>colaborativo]</p> <p>G – Sei lá/não sei/inicialmente havia aquela expectativa de como é que irá decorrer/não é?//sabendo que este projeto seria sempre uma mais-valia para os alunos/acima de tudo/mas depois/ahm//inicialmente não sabia como é que ia ser/mas aceitei perfeitamente/a vinda de outra pessoa para a sala e o desenvolver das atividades/e a minha postura foi sempre/ahm/acompanhar/acompanhar as sessões</p> <p>G – inicialmente não tinha bem a perceção de quem é que orientava as sessões/se seria eu/se seria a S./se seríamos as duas/mas acho que depois se fez ali um trabalho de colaboração em que as duas estávamos perfeitamente em sintonia/e com os alunos...</p> <p>G – Ai/qualquer trabalho colaborativo/desde que/ahm/ e as pessoas com quem eu tenho trabalhado nesse âmbito/ahm/acho que temos/desde que hajam os mesmos pontos de vista e que haja colaboração entre as pessoas/é sempre bom</p> <p>G – É sempre bom+ [o trabalho colaborativo]</p> <p>G – para já incentivaria/ahm/havendo oportunidades/a participar neste tipo de projeto/ahm//acima de tudo as vantagens do trabalho colaborativo/foi este tema/poderia ser outro/mas é acima de tudo as vantagens do verdadeiro trabalho colaborativo...</p> <p>G – Fiquei com uma perceção da diversidade linguística/sei lá/muito mais abrangente/para mim também nunca tinha sido/ahm/sensibilizada para isso/fiquei muito mais desperta e//para realmente a quantidade de línguas faladas no nosso planeta e as</p>
--	--	--

		<p>formas como as pessoas vivem//gostei sobretudo pelo conhecimento da diversidade que realmente existe...</p> <p>G – Nesta perspetiva/sim [formação mais informal, com acompanhamento de sala de aula e baseada no trabalho colaborativo]</p> <p>G – este tipo de formação/porque uma formação mais teórica/nós temos do/do/curso do Magistério/na altura/formação puramente teórica/e depois/nós na prática é que fomos ali/cavando o terreno</p> <p>E – Uma coisa é a formação inicial (...) o nós estarmos a aprender depois de estar na carreira é completamente diferente (...) o facto de estarmos de fora/permite-nos ver coisas que nós/porque quando estamos embrenhadas/não refletimos sobre o que estamos a fazer/porque assim nós pensamos/<i>mas isto não faz sentido/mas para que é que isto nos serve?</i>/permite-nos pensar nisso/eu acho que toda a gente devia passar por formação assim/</p> <p>E – eu também não sabia.../proveitei para aprender...</p> <p>E – [papel/comportamento durante a formação] Eu tentei que ele fosse participativo/ahm/mas inicialmente/uma pessoa também está sempre assim/não sei até onde é que eu posso ir/porque tenho que estar dentro da sala com outra pessoa...</p> <p>E – Mas eu tentei ser participante desde aquilo que eu dominava/e tentei ser participante.../eu acho que fui participante+</p>
--	--	--

		<p>E – Ai/eu acho que se consegue trabalho colaborativo/porque é assim/as pessoas que estão na universidade//e que estão mais próximas das fontes de informação/assim/fresquinhas+/e como as pessoas que saem agora/umas mais do que outras.../ahm/acho que têm um conhecimento a nível de/de tudo o que é novo de investigação que nós não temos/nós temos outra coisa que vocês não têm+/que é a experiência do terreno/quando se consegue conjugar as duas coisas+ é/ahm/acho que é o ideal/não é?/é termos teoria e prática/quando se conseguem juntar as duas coisa é ótimo+</p> <p>E – Ahm/se calhar/fiquei mais desperta/ahm/se calhar o que me aconteceu/o que aconteceu aos miúdos aconteceu-me a mim//acho que foi a novidade foi para os dois/e se calhar/percebi/ahm/o valor da/da/desta sensibilização à diversidade linguística para os miúdos/essencialmente/comigo foi isso</p> <p>E – é neste modelo/sem dúvidas nenhuma...[formação informal, com acompanhamento em sala de aula e baseada no trabalho colaborativo]</p> <p>E – A gente não gosta de coisas formais/informal é muito mais giro/porque está muito ligado aos miúdos+ e à prática diária com eles na sala/e muitas vezes a formação formal/que também tem vantagens e que tem que existir/às vezes distancia-se demais da/da/ahm/realidade e da relação com os miúdos</p> <p>L – por exemplo este projeto mostrou-me que se nós investigarmos e trabalharmos um bocadinho/podemos oferecer muito mais</p> <p>L – este trabalho foi riquíssimo+/partindo de/toda a forma como foi</p>
--	--	--

		<p>estruturado//achei//acho que foi fantástico</p> <p>L – [papel/comportamento na formação] muito passivo/muito passivo/quase uma aprendente/também<risos>foi muito passivo</p> <p>L – É assim/eu acho que/eu acho muito bom/não é?/porque uns têm o conhecimento/outros têm/uns têm o conhecimento científico/rigor científico que nós então não temos nenhum/eu reconheço que é muito pouco/eu tenho muito pouco rigor científico/uma vez que sou generalista/então/pronto/há determinados chavões que nós aprendemos/determinadas ideias que nós sabemos que cometemos imensos erros/e/mas há depois aquele conhecimento que nós temos/que é/é a realidade/o dia-a-dia</p> <p>L – portanto esta experiência é uma experiência fantástica e é de alguma forma aquilo que se pode fazer/quem domina o científico e quem está no terreno/que não sabe tanto mas tem a experiência/não é?/porque nós/principalmente na formação dos formadores/isso é muito importante/essa experiência para as próximas gerações vindouras de formadores porque/que eles saibam conjugar as dificuldades de quem está no terreno com aquilo que se passa/com o conhecimento científico mesmo.../portanto eu acho que essas parcerias são ótimas/e acho que se calhar/nós aprendemos mais/quem está no terreno aprende mais porque tem um déficit de conhecimento/mas também quem está/quem tem conhecimento científico ainda pode aprender um pouco com as necessidades dos docentes...</p> <p>L – Se calhar o trabalho colaborativo/quando trabalhamos com outros ganhamos sempre</p>
--	--	--

		<p>alguma coisa/se calhar o trabalho individual não é tão bom/ahm/não é tão produtivo</p> <p>L – quanto mais nós trabalharmos na nossa formação e no nosso contexto/mais enriquece//se eu fizer uma formação teórica/e depois usar na prática/nós já temos muita ocupação/portanto/quando a formação ocorre e nós somos obrigados pela própria formação a trabalhar no campo/no nosso campo/acho que é muito mais/ahm/produtivo/porque eu não posso fugir muito/eu tenho que viver aquilo que estou a aprender</p> <p>L – quase foi uma formação que eu fiz/eu estive a aprender e tinha/pessoas que estavam a trabalhar no terreno comigo/que viam comigo a reação deles/víamos as reações dos alunos/é a melhor formação que um professor pode fazer+/nada de muitas teorias+/longe da prática/não/contextualizada/é o melhor</p> <p>L – eu acho que esse tipo de formação em contexto/envolve-nos</p> <p>P – eu acho sempre que sei muito pouco</p> <p>P – Eu acho que as expectativas eram precisamente/aprender mais/aprender/ahm/a usar e a criar materiais que fossem importantes para a integração da sensibilização à diversidade linguística/o de trabalhar/tendo em conta que era com um/que era um projeto que valorizava também o trabalho colaborativo</p> <p>P – Participante ativa [no projeto]</p> <p>P – [o trabalho colaborativo] Eu vejo como um trabalho muito importante/e que deveria</p>
--	--	--

		<p>ser levado a cabo mesmo+/acho que deveríamos mesmo ser obrigados e/olha/assim como há a sensibilização à diversidade linguística/eu acho que também dentro das escolas deveria haver a sensibilização ao trabalho colaborativo porque nós acho que aprendemos muito/professor professor/professor instituição/todos os anos haver/sei lá/um trabalho que pudesse ser desenvolvido em parceria/projetos desenvolvidos/porque é assim/eu acho que é de uma riqueza muito grande/nós aprendemos muito e/aprendemos muito/acho que só temos a ganhar/nós/alunos/todos+</p> <p>P – Diria que foi um projeto em que eu estive/em que me permitiu/a mim e a quem esteve.../desenvolver competências na área da sensibilização à diversidade linguística/na área da integração/dos alunos/e na área do trabalho colaborativo</p> <p>P – Eu gosto muito de me sentir num meio onde eu acho que estou a aprender/em que eu poderei ter alguma coisa para dar//eu absorvo muito e gosto muito/e sinto muita necessidade desses momentos/portanto/e sinto-me muito bem</p> <p>P – Acho que desenvolvi as competências/olha/acho que/ahm//o meu mestrado deu-me o conhecimento teórico/mas por exemplo/não me deu o conhecimento prático que eu adquiri aqui na construção dos materiais e depois na possibilidade de os executar/de os colocar em prática e de ter o feedback/portanto/nas competências do desenvolvimento dos materiais/e de outros/de outros temas que foram surgindo e que eu nunca tinha parado para ir ler sobre eles/para pesquisar e que surgiu a oportunidade nessa altura</p> <p>P – Mas eu acho que é assim/nem oito/nem oitenta/eu acho que nem informal</p>
--	--	--

		<p>demais/para uma pessoa não vir para aqui assim às baldas... / nem//estás a perceber?/nem oito/nem oitenta/acho que é necessário haver a parte formal/porque é necessário/é a nossa responsabilidade/acho que é importante não é?/mas depois também temos momentos de aprendizagem informal que são muito importantes/e eu acho que nós às vezes aprendemos também muito+ dessa forma</p> <p>P – Daquilo que eu vejo/daquilo que eu vejo e que eu me apercebo de colegas com quem eu às vezes falo/eu acho que era muito importante a formação teórico-prática/porque eu vejo que há muitos colegas que não têm nem estão sensibilizados/nem têm conhecimento/ahm/da realidade/muito sinceramente às vezes vejo-me a falar com pessoas/ok/estão quase no topo da carreira/mas eu penso para mim/<i>eu não estou a ouvir bem</i>/pronto também não é só com este género de pessoas que eu me deparo/mas também me deparo ainda+/portanto eu acho que era/e até para/ahm/para que as pessoas possam alargar os seus conhecimentos/os seus horizontes/ter uma formação teórico-prática/sim/sempre associada...</p>
<p>1.4. Relação e compromisso com o plurilinguismo</p>	<p>Unidades de registo reveladoras de:</p> <p>- abertura/resistência face ao desenvolvimento de uma educação para o plurilinguismo (motivações, receios, dificuldades ou</p>	<p>CL – Sim/tudo o que seja diversidade linguística e cultural/estou disposta/tudo o que seja formação/estou disposta</p> <p>CL – pretendo sensibilizar os meus alunos para/para as línguas mas também para as culturas...</p> <p>C – vou fazendo eu na sala de aula quando tenho oportunidade/neste momento estou nos apoios não dá muito para...</p>

	<p>limitações);</p> <ul style="list-style-type: none"> - sentimentos sobre o ações a desenvolver no âmbito de uma educação para a diversidade linguística (no presente e no futuro); - intenção de dar continuidade a práticas de educação para a diversidade linguística; - intenção de divulgar as abordagens plurais a outros professores; - abertura ou resistência face à possibilidade de participar em formações ou projetos futuros. 	<p>C – Sim/por isso é que eu agora vim/é voluntário/estou aqui por querer aprender mais coisas e pronto/claro que gostava+ [de participar noutros projetos/formações]</p> <p>C – Eu acho que//eu mudei+ um bocadinho porque/tive outros conhecimentos/lá está/que me levaram a mudar um bocadinho as minhas práticas/porque se calhar fazia assim ou assim porque fazia/e agora já/com a teoria/é fundamentado/já posso mudar e dizer <i>olha assim é mais correto/entre aspas/pedagogicamente ou assim é mais correto fazer assim/porque tenho conhecimento não é?</i></p> <p>C – posso dar ideias [aos colegas] <i>olha/trabalha isto/trabalha assim/podes fazer isto/não é?/dar ideias...</i></p> <p>C – pronto eu tento dar a conhecer/mas muitas vezes também não há tempo para dar a conhecer aos colegas/porque também há outros assuntos a tratar</p> <p>C – posso é sempre dar aquela dica à professora/nós falamos/nós falamos/ela diz <i>olha/vou dar isto e isto e eu digo <i>podes fazer assim ou assim/dou a minha perspetiva/não é?</i></i></p> <p>C – eu espero ter rapidamente uma turma para/para poder trabalhar novamente esse tipo de coisas...</p> <p>C – pelo menos assim inicialmente/quando tiver uma turma vou fazer assim uma biografia [linguística]um bocadinho mais ampla</p> <p>G – gostava muito de ficar com esses materiais [produzidos neste e noutros projetos]</p>
--	--	---

		<p>acho que foram materiais muito bons/e/pronto/até para nós de vez em quando darmos assim um cheirinho/acho que sim</p> <p>G – É assim/agora que me disse/que tive conhecimento dessas atividades do vosso laboratório/ahm/eu fico com vontade de/ahm/ao longo de/penso eu que os vou ter durante quatro anos/de lhes proporcionar atividades em que eles fiquem sensibilizados para a diversidade linguística/com a vossa colaboração</p> <p>E – (...) ao longo do projeto cada vez a minha participação foi sendo maior/até a nível do que eu fui aprendendo/de/de/ahm/ver o que é que eu posso fazer a partir daqui com os miúdos na sala/mesmo aquilo que eu ia fazendo a partir das/das sessões/foi aumentando/ahm/o que eu ia integrando nas minhas aulas...</p> <p>E – acho que agora é importante continuar a trabalhar isso com eles/e porque eles também já/eles próprios já perceberam que podem saber mais coisas e vão-me obrigar a dar-lhes mais</p> <p>E – agora é evidente que todas as oportunidades que eu tiver para integrar isso no currículo/vão ser aproveitadas/e/com os miúdos/mais tarde/de certeza que vou pegar/mesmo porque no 4º ano/o programa de Estudo do Meio é mais interessante/e se calhar aí/de certeza que eu vou pegar nisso tudo</p> <p>E – de certeza absoluta que lhe vou pegar [na questão da diversidade, a Estudo do Meio]...</p>
--	--	--

		<p>L – há pontas que ficaram soltas/até relativamente ao quarto ano/que eu ainda tenho cá uma coisa ainda vou fazer com eles/tenho tempo/eu vou continuar</p> <p>L – [relativamente à possibilidade de participar em outros projetos e/ou formações] Sim/acho que sim//é o que eu lhe digo/aprender é sempre algo de/ahm/aprender/principalmente aprender a relacionar as coisas com outras/acho que sim</p> <p>L – com os materiais que nós fomos/ahm/quase que podia/manter isso no futuro/numa próxima turma</p> <p>P – quando chegar a oportunidade de ter essa turma [com alunos de outras línguas e/ou culturas]/apesar de eu ter consciência de que me vou dar por inteiro em termos de tentar integrá-los ao máximo e que eles se sintam felizes/bem na escola e na sala de aula/mas ao mesmo tempo/como não vivenciei essa experiência/ahm/tenho os meus receios/de falhar/como falharam comigo+</p> <p>P – este ano/quando iniciou o ano/eu tinha como intuito tentar desenvolver este mesmo projeto dentro da minha sala de aula/na escola onde estou/eu não tenho/não tenho nenhum aluno/ahm/todos os meus alunos são da nossa nacionalidade/mas na escola existem alunos de outra nacionalidade/agora é assim/não o fiz porquê?/porque entretanto surgiram-me os problemas que tu já sabes</p> <p>P – Eu com o meu grupo falo muito sobre estas questões e por acaso/tenho uma colega que também gosta muito/tudo o que diz respeito a estas questões/e por isso/ eu tinha-a convidado para ver se ela queria desenvolver qualquer coisa comigo/e nós//decidimos</p>
--	--	---

		<p>que sim/mas entretanto surgiram tantas coisas/mesmo na vida pessoal também/que não se conseguiu/agora/ainda no ano passado/no agrupamento onde estive/eu promovi um workshop/e foi muito interessante/foi muito engraçado//e também/fiz numa tarde/expus o meu trabalho aos meus colegas do Primeiro Ciclo e acho que foi muito engraçado/e o workshop então foi qualquer coisa de extraordinário+/estava com muito medo porque foi o meu primeiro/mas foi muito engraçado/e acho que as pessoas que participaram também gostaram...</p>
--	--	---

2. Conhecimento do currículo		
Subcategorias	Descrição	Ocorrências
2.1. As línguas	<p>Unidades de registo que se referem às línguas como objetos curriculares:</p> <p>- valor conferido às línguas e à sua aprendizagem (formativo, pragmático, político-social...), baseado num conhecimento acerca das finalidades da educação em línguas;</p>	<p>CL – [dominar outras línguas é importante] A nível comunicativo (...) se nós queremos ser cidadãos do mundo/se queremos ter esta abertura ao Outro/às outras culturas/devemos/devemos também procurar saber/como é que os outros comunicam...</p> <p>CL – E também pelo aspeto de valorização da diversidade/da valorização do outro e das suas características/eu acho que também como estabelecimento de laços interpessoais...</p> <p>CL – [Inglês no 1º CEB] Generalização como?/para todos os anos?/eu acho que é estar a restringir apenas a uma língua/no entanto todos os contactos que as crianças têm são profícuos/apesar de ser uma única língua/é melhor do que não ter nada</p>

	<p>- processos/possibilidades de integração de diferentes línguas no currículo.</p>	<p>CL – Primeiro/educar uma criança é tentar/desenvolver nela capacidades ou <i>skills</i> para ser um cidadão de futuro/ao ser um cidadão do futuro já está suposto que consiga comunicar/consiga estabelecer laços com os outros/portanto é educar também para as línguas...</p> <p>C – Acho que é importante/para contactar com os outros/conhecer/simplesmente conhecer é uma mais-valia//pronto/é importante essencialmente para isso//e para obter conhecimentos/não é?/muitas vezes não há em português e nós temos que procurar noutra língua/se nós a dominarmos é muito mais fácil</p> <p>C – Eu acho que introduzir o inglês no terceiro ou quarto ano/acho bem/eles até já têm contacto com o inglês e têm+/depende é da forma como se trabalha</p> <p>C – Sim/mais de sensibilização+ [integração de uma LE no 1º CEB]</p> <p>C – eu acho que devia ser assim mais de sensibilização/sensibilizar para/e então depois começar a/um bocadinho a trabalhar isso+/até porque/imagina/eu posso sensibilizar para o inglês/mas porquê para o inglês?+</p> <p>C – optaram pelo inglês que dizem que é a língua universal <risos> mas podia ser outra língua/primeiro sensibilizar para as línguas/e depois então fazer o trabalho/imagina/os alunos até gostaram mais do francês/então porque não direccionar um bocado para o francês?/se eles gostaram mais do francês porque é que tem que ser inglês?</p> <p>C – educar/ahm/lá está/primeiro/ahm/depende/primeiro a língua portuguesa porque há</p>
--	---	--

		<p>alunos que não têm essa língua como materna/mas uma vez que estão aqui é tentar integrá-los/nunca esquecendo essa variante de que se na turma temos alguém que fale outra língua/aproveitar isso para trabalhar a sensibilização à diversidade linguística (...) linguisticamente/acho que devemos trabalhar a língua portuguesa e depois sensibilizar para as outras línguas</p> <p>G – Ah/ é sermos capazes de/de <SIL> compreendermos outras formas/outras línguas/quando ouvimos/sabermos qualquer coisa que nos/compreendermos minimamente/acho que isso é importante/até pelo uso da Internet/sei lá/há tantas formas de conhecimento que temos que conhecer outras línguas/não é?/até mesmo em viagens...</p> <p>G – numa perspetiva mais funcional [dominar outras línguas é importante]</p> <p>G – Ai/sim+/sempre concordei+ [com a integração de LE no 1º CEB]</p> <p>G – [aprendizagem de línguas] quanto mais cedo/mais/melhor as crianças absorvem qualquer conhecimento...</p> <p>G – [sobre o inglês como LE a integrar no 1º CEB] Talvez não+/talvez não/não sei/se calhar/começar/seria como se começou neste projeto/fazer uma abordagem geral/não é?</p> <p>G – Sim/sim//por acaso nunca tinha pensado//ahm/fazer um trabalho deste género/sempre defendi que quanto mais as crianças tiverem contacto com outras línguas/melhor+/sem dúvida nenhuma/e a própria psicologia também reconhece</p>
--	--	--

		<p>isso/não é?</p> <p>G – lecionar que língua/mas que seja o inglês só a iniciar/não concordo/se calhar/até porque por exemplo/o espanhol/hoje está muito/é uma língua que está/ahm/a espalhar-se muito/a ser muito utilizada//acho que por exemplo o francês/talvez não seja/não esteja a ser muito utilizado/mas também/ahm//acho que se deixou completamente/também não concordo muito...</p> <p>G – acho que não deve ser só o inglês/não deve ser só uma/para além da língua materna/não deve ser só uma/devem ser outras e até para ver/ahm/sei lá/até que ponto é que as crianças estão mais motivadas para uma ou para outra//descobrir as motivações deles/não é?</p> <p>G – sempre tive essa perceção de que as línguas eram muito/de que as línguas eram/e são/introduzidas muito tardiamente...</p> <p>G – [expectativas/motivação para participar no projeto] motivá-los para a existência de outras línguas/agora/ahm/é como eu digo/nunca imaginei que fossem tantas</p> <p>G – Fiquei com uma perceção da diversidade linguística/sei lá/muito mais abrangente/para mim também nunca tinha sido/ahm/sensibilizada para isso/fiquei muito mais desperta e//para realmente a quantidade de línguas faladas no nosso planeta e as formas como as pessoas vivem//gostei sobretudo pelo conhecimento da diversidade que realmente existe...</p>
--	--	--

		<p>G – Mas as coisas/depois também se dá um bocadinho a volta e eles têm o inglês nas AEC/o que também não é diversidade nenhuma</p> <p>G – [educar linguisticamente uma criança] Eu acho que é precisamente sensibilizá-los para a diversidade que existe e para a necessidade de//haver algum conhecimento nessa área...</p> <p>E – [aprender/dominar outras línguas]Ai/eu acho que é muito importante/se eu acho que quando andei a estudar era importante/agora eu acho que/ninguém/ninguém consegue/profissionalmente/digamos até que sobreviver mesmo/sem saber mais línguas/mas estamos/está tudo impregnado de inglês/a nível informático//eu acho que é quase impossível hoje/e por exemplo/chegar à universidade sem dominar inglês?/acho impossível.../e ter sucesso?/porque é assim/tem que se ler imensa coisa em inglês</p> <p>E – não vivemos sós/nós estamos ligados de tal maneira ao mundo que não saber outra língua é quase ser analfabeto/em imensas situações da vida</p> <p>E – se queremos ir passear/saber alguma coisita [de línguas] também dá jeito</p> <p>E – conseguir comunicar é básico/não é?/ninguém consegue/eu acho que a nível pessoal também é importante/mais a nível de fala porque escrita/pronto/é mais complicado</p> <p>E – Ai/sim+/a forma é outra coisa/concordo com a introdução da língua/eu acho que eles deviam começar/eu acho que a língua nem devia ser AEC/eu acho que a língua devia ser uma área curricular</p>
--	--	---

		<p>E – os miúdos aprendem quanto mais cedo começarem a ser expostos a outra língua/mais facilmente eles aprendem</p> <p>E – É assim/eu acho que/a língua mais se usa agora é o inglês/mas eu acho que até pode ser outra/desde que/eu acho que só o facto de eles perceberem que há outra língua e começarem a falar outra língua se calhar também lhes vai abrir/campos para eles perceberem que há outras e se interessarem+/se tem que ser o inglês/eu acho que o inglês é/ahm/ porque hoje é a língua que domina o mundo</p> <p>E – eu acho que o inglês é por isso/porque se calhar/é aquela que a nível económico/ahm/prevalece/não é/?trocas comerciais e essas coisas é/a língua que prevalece/mas se tiver que ser outra/eu sei lá por exemplo nas zonas junto à fronteira porque é que não há de ser o espanhol?/nas zonas junto à fronteira porque é que não há de ser?/não tem que ser necessariamente mas eu acho que devia ser introduzida uma língua/curricular/no 1º Ciclo e não é nas AEC...</p> <p>E – eu acho que uma pessoa que é especializada/com a professora titular da turma/faz um trabalho excelente/mas as AEC também depende das pessoas</p> <p>E – [educar linguisticamente uma criança] É fazê-la perceber que existem outras línguas/essencialmente isso...</p> <p>E – Não temos que lhes ensinar/elas têm que saber que elas [as línguas] existem//e que elas estão associadas a uma cultura</p>
--	--	---

		<p>L – [aprender/dominar outras línguas] É muito/é muito importante+ //é muito importante porque/olhe/se eu quero estudar/ahm/muitas das vezes/eu tenho livros em inglês/não é?//se eu quero compreender qualquer outra pessoa importante/normalmente/as pessoas falam inglês/portanto/eu acho que o inglês é uma forma de comunicar com o mundo/é uma porta aberta/o inglês ou pode ser o francês também/também é uma língua bastante falada/portanto/conhecer outra língua que não o português/é poder ir ao estrangeiro e/ahm/e não fazer papel de parva/digamos assim/não mostrar uma ignorância enorme ao dominar apenas uma língua/acho que é muito importante e para os miúdos também/não só por perspectivas de futuro/de estudar no estrangeiro/não é?/como nós próprios/de entendermos o que se passa/de lermos instruções/na vida prática/nem todas as instruções vêm em português/algumas vêm/normalmente/e às vezes o espanhol que parece que é parecido conosco/mas às vezes parece que percebo melhor inglês do que espanhol/e acho que por isso é muito útil em tudo.../no dia-a-dia/é útil para todas as pessoas no dia-a-dia</p> <p>L – eu acho isso muito importante/é muito importante para o futuro dominar-se mais do que uma língua...</p> <p>L – [relativamente à escolha do inglês como língua a inserir no 1º CEB] se quer que lhe diga/não tenho uma opinião muito bem formada sobre isso</p> <p>L – [o inglês no 1ºCEB] se calhar é bom/desde que seja/desde que seja devidamente orientado/que não se faça a confusão na aprendizagem na escrita/por exemplo/não é? Porque as crianças vão fazer confusão/mas acho que/que sim/quer dizer/depois de tudo</p>
--	--	---

		<p>o que eu disse que é importante/acho que saber uma língua só posso concordar que sim senhora/no 1º Ciclo/nos primeiros anos/porque não até no Jardim de Infância?/para que as crianças dominem uma outra linguagem</p> <p>L – há muitas coisas que/e principalmente ao nível da internet/o inglês é muito importante/mas acho que isso deve ser uma opção da própria família que sabe/por exemplos/agora os pais estão muito preocupados com o espanhol/porque/ahm/há perspectivas dos miúdos irem estudar para Espanha/portanto/quem sou eu para dizer o inglês/portanto/depende um bocado daquilo que os próprios pais pretendem para os filhos</p> <p>L – deve haver uma segunda língua/acho que sim...</p> <p>L – Até à primeira reunião/fiquei preocupada/andei preocupada lá com a história da especificidade das línguas...</p> <p>L – educar linguisticamente uma criança é/se calhar/valorizar/as palavras/o conteúdo de cada palavra/não falar por falar/não dizer disparates por dizer/mas perceber que a língua existe para comunicar/valorizar positivamente/portanto/para comunicar para dizer aquilo que temos de bom aos outros+/se calhar podemos valorizar sempre+ a palavra existe mas está sempre cheia de conteúdo/e uma palavra pode querer dizer muita coisa/e eu posso relacioná-la de muitas formas</p> <p>L – acho que educar linguisticamente é muito mais do que ensinar a língua/é/é/ahm/é o mundo das ideias/é o mundo das palavras/se puder ser em mais do que uma língua/será</p>
--	--	--

		<p>ótimo//e principalmente se pensarem que noutras línguas as coisas poderão ter outras ideias e outras</p> <p>P – [dominar outras línguas] Eu considero muito importante/é muito importante porque/ahm/lá está/é o tu teres conhecimento de ti/teres conhecimento do outro/o poder estar aberto às outras línguas/às outras culturas/o poderes relacionar-te com outras pessoas que não apenas as que têm a tua língua materna/portanto/é muito importante por tudo isso/por teres acesso ao mundo...</p> <p>P – Concordo/acho que sim/eu acho que sim...[relativamente à integração de uma LE no 1º CEB]</p> <p>P – É assim/eu acho que se deve integrar a língua inglesa/pronto/porque é essa que está instituída como sendo uma das que é mais falada/acho que desde logo do primeiro ano porque sabemos/e há estudos que comprovam e sabemos/e eu própria fui um sujeito que passou por isso/em que se aprendem quantas línguas se oferecerem às crianças com muita facilidade/não é?/pronto/por isso concordo plenamente/com a sensibilização/eu acho que é algo que se pode fazer em paralelo/deve ser feito em paralelo+</p> <p>P – Educar linguisticamente uma criança/olha/é educá-la no sentido de ela própria poder ampliar os seus conhecimentos linguísticos/ter noção de que não é só a sua língua que é importante/de a ajudar a/ahm/a ver uma grande importância também nas outras línguas/é o tentar que ela perceba o quão importante é para nós/que vivemos nesta aldeia global/não é?como denominamos agora/o quanto é importante sabermos mais do que</p>
--	--	---

		<p>uma língua para podermos estabelecer comunicação com os diferentes povos/que também vivem no nosso país/não é?/ahm/e sobretudo para que elas possam também desenvolver nelas o sentimento de solidariedade/ahm/para trabalhar em prol da paz/mundial/ahm/do bem-estar consigo e com o outro/da aceitação/valorização do diferente/todos esses aspetos...</p>
<p>2.2. A sensibilização à diversidade linguística</p>	<p>Unidades de registo que revelam um reconhecimento da SDL como objeto curricular, através da expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de sentimentos face às práticas de SDL como espaços curriculares; - da relevância e finalidades da abordagem (educação para a cidadania, para a paz, para a compreensão do Outro); - das competências desenvolvidas nos alunos; 	<p>CL – Concordo com a sensibilização a outras línguas no Primeiro Ciclo</p> <p>CL – mas eu concordo com uma sensibilização para as diversas línguas/concordo com o facto de as crianças estarem mais despertas para isso/ e concordo com o facto de ser uma boa altura para capacitar as crianças para uma posterior comunicação/para o desenvolvimento de competências comunicativas</p> <p>CL – Ah/e segundo uma lógica de gestão curricular flexível</p> <p>CL – aprendi se calhar outras estratégias que possivelmente não utilizaria</p> <p>C – [com a SDL, os alunos] obtêm conhecimento sobre outros países que não conhecem/mesmo eu</p> <p>C – passou muito para as crianças/ao ter aquele contacto [com a diversidade linguística] quiseram saber mais</p> <p>C – ter o contacto com essa diversidade os ajuda posteriormente/até nas outras áreas/Estudo do Meio/na Língua portuguesa/ganham mais vocabulário/a Matemática também dá para abordar/por exemplo a questão dos números em várias línguas/pronto</p>

	<p>- do caráter transversal da abordagem.</p>	<p>eu acho que eles ganham por ter cada vez mais conhecimento/nós ajudamos a ter aquele bichinho para eles depois se quiserem/procurar mais/se gostarem disto vão à procura...</p> <p>C – é uma forma de motivar/é uma vantagem/é uma forma de motivar para o ensino/por exemplo/para pesquisar/muitas vezes têm que pesquisar sobre isto ou aquilo/se for uma coisa que eles gostem...</p> <p>C – Eu acho que sim/por exemplo/ahm/Áreas de Projeto/Estudo do Meio/mesmo na/ahm/lá está pode abranger/eu acho que basta o professor querer/porque imagina eu a Estudo do Meio dou uma certa matéria/eu posso interligá-la com a sensibilização/com Língua Portuguesa/com Matemática/e não é preciso haver uma diretriz a dizer <i>olha/tens que dar isto</i>/mas depende do professor</p> <p>C – pode-se aproveitar mesmo o dia das línguas/para trabalhar a sensibilização à diversidade linguística</p> <p>C – poderia haver da parte do governo/da parte do ministério/alguma diretriz em relação a essa abordagem/porque se há para Formação Cívica/se há para Estudo Acompanhado/porque é que não pode haver um bocadinho para a sensibilização?</p> <p>C – Eu acho que//eu mudei+ um bocadinho porque/tive outros conhecimentos/lá está/que me levaram a mudar um bocadinho as minhas práticas/porque se calhar fazia assim ou assim porque fazia/e agora já/com a teoria/é fundamentado/já posso mudar e dizer <i>olha assim é mais correto/entre aspas/pedagogicamente ou assim é mais correto</i></p>
--	---	--

		<p><i>fazer assim/porque tenho conhecimento não é?/pronto agora esqueci o que ia dizer</i></p> <p>C – se na turma temos alguém que fale outra língua/aproveitar isso para trabalhar a sensibilização//tem sempre familiares/tem sempre contacto e eu aprendi isso com a biografia linguística</p> <p>G – nunca tinha pensado que era possível fazer uma abordagem tão+ vasta como foi esta/que acho que foi muito bom</p> <p>G – Eu acho que/eu acho que manuais não+/ mas projetos deste género acho que são muito/muito//bons para desenvolver com alunos nestas idades...</p> <p>G – Até pelos materiais que se utilizaram/acho que foram materiais muito diversificados e muito de acordo com este nível etário</p> <p>G – Dificuldades/ahm/não propriamente/porque acho que foi uma novidade para toda a gente e não senti/nem da minha parte/nem dos alunos que houvesse dificuldades/não é? (...) teve a vantagem de os sensibilizar para a diversidade linguística/e a mim também</p> <p>G – foi um projeto que foi/que foi/portanto/todas as sessões deixaram sempre formas de trabalhar nas outras áreas/de/ahm/foi mesmo um projeto interdisciplinar//eu trabalhei com os meus alunos em todas as áreas sempre com/ahm/portanto/ a partir das vossas sessões/dar continuidade/acho que foi muito bom...</p> <p>G – realmente os materiais que foram usados também permitiram perfeitamente fazer</p>
--	--	---

		<p>essa articulação/não era estanque/as sessões não eram/os trabalhos não eram estanques</p> <p>G – acho que foram materiais muito bons</p> <p>G – nunca imaginei que o projeto fosse tão abrangente/em termos de diversidade linguística+</p> <p>G – Não é que fosse esperar qualquer coisa em concreto/era/era/o meu interesse era proporcionar às crianças/mais conhecimentos/e realmente motivá-los para a existência de outras línguas/agora/ahm/é como eu digo/nunca imaginei que fossem tantas//mas era essencialmente isso/proporcionar-lhes essa/essa oportunidade//surgiu/não a quis deixar...</p> <p>G – a qualidade das sessões foi crescendo/e foram momentos de aprendizagem para os alunos/foi espetacular</p> <p>G – para as crianças+/foram momentos muito bons.../que acho que jamais vão esquecer...</p> <p>G – há essa necessidade e mesmo para nos apercebemos e para as crianças se aperceberem de outras realidades/completamente diferentes/que todas são importantes/mas que são diferentes/não é?/há/há modos de vida/há culturas que/ahm/que nós não nos imaginamos/a partilhá-las no nosso dia-a-dia/mas se as conhecermos acho que ficamos com uma ideia muito melhor do que é o mundo à nossa volta/é tudo tão pequeno e tão próximo que acho que temos necessidade disso...</p>
--	--	--

		<p>E – [as SDL] Não tem inconvenientes/não tem inconvenientes/eu acho que é uma grande vantagem (...) aquilo que a S. fez com eles foi no fundo fazê-los perceber que há pessoas diferentes/com culturas diferentes/com línguas diferentes/eu acho/eu acho que se nós/só preservamos aquilo que conhecemos e de que gostamos/e se os miúdos não estiverem/não perceberem que existem pessoas diferentes com problemas diferentes//acho que vão ficar muito pequeninos (...) é diferente eles perceberem se têm algum contacto/se já se falou/do que se eles desconhecem inteiramente que existe outra língua/e outras culturas/portanto/eu acho que isso só/só traz vantagens/e isso também/por sua vez/faz com que eles valorizem aquilo que têm+/porque quando eles estão a conhecer os outros eles também estão a valorizar aquilo que têm/é super importante...</p> <p>E – [a SDL] essa área podia ser valorizada no Estudo do Meio/porque o nosso Estudo do Meio é muito/ahm/nem é motivante para os miúdos/nem lhe dá muitas mais-valias/é muito/ahm/depois também depende da maneira como se abordam as coisas</p> <p>E – o trabalho que foi feito aqui o ano passado//se calhar fê-los crescer mais/do que/em termos de conhecimentos/do que exatamente o programa de Estudo do Meio que eles têm</p> <p>E – eu acho que a sensibilização à diversidade linguística integrada no currículo na área de Estudo do Meio/fazia todo o sentido/todo o sentido</p> <p>E – E se calhar/isto tem a ver com alguma coisa que aconteceu o ano passado.../só se</p>
--	--	--

		<p>eles souberem um bocadinho é que querem saber mais+/e/ahm/e eu acho que isso lhes abre a portas para eles conhecerem um bocadinho/depois o resto eles vão/uns mais outros menos/os mais interessados/vão/vão descobrindo/vão perguntando/vão/mas depois já vão ver as coisas com outros olhos/eles sabem que existe/depois é ir/e a escola também/ahm/a escola também tem que lhes dar/ahm/ferramentas para eles/para irem descobrindo eles/e isso/ahm/a sensibilização à diversidade linguística/eu acho que o trabalho que foi feito foi excelente...</p> <p>E – aos miúdos foi feita uma sensibilização sobre culturas e línguas de todo o mundo e que lhe abriu portas para eles irem saber mais...</p> <p>E – há uma coisa que eu acho que foi muito importante que aconteceu nesta sala e que aconteceu/se calhar não teria acontecido se não fosse com o projeto/foi os miúdos/e eu+/percebermos algumas coisas relativamente ao F./o miúdo de etnia cigana//acho que a /que a integração dele nesta turma/ganhou muito com o projeto/e mesmo eu+ (...) e contribuiu também para que os miúdos tivessem um respeito diferente pelo miúdo/e eu acho que isso foi/há alguns momentos muito giros dentro da sala/com os miúdos relativamente ao F./ahm/com/mesmo com a S. e comigo dentro da sala que foram/ahm/são coisas muito pequeninas mas muito significativas/os miúdos perceberem algumas coisas/relativamente à cultura (...) eu acho que só teria acontecido/não teria acontecido sem o projeto/de maneira nenhuma/apesar de todo o respeito que eu tenho pelo F. e pela cultura dele (...) valorizou-o muito porque os outros não precisavam de ser tão valorizados... /e o F. é diferente porque nós sabemos que é uma cultura...</p>
--	--	--

		<p>E – eu percebi que isso era importante e que era uma mais-valia para eles...[a SDL]</p> <p>E – nós temos o português espalhado pelo mundo e/se calhar/é interessante ver com eles/mesmo até a esse nível/ver com eles como é que é a cultura desses países/a relação com as outras línguas porque aqueles países têm línguas próprias</p> <p>L – é interessante saber como é que as outras pessoas/os costumes/as tradições das outras pessoas/portanto/um bocadinho daquilo que nós fizemos ao longo deste projeto//ao conhecer um pouco da língua/estou a conhecer também um pouco da cultura/ao saber aquilo/vem o respeito pela diferença/saber que os outros são diferentes/que têm estas ideias completamente opostas às que eu tenho/portanto/eu acho que é uma abertura um bocadinho/dar-lhes um bocadinho de plasticidade no conhecimento/portanto/não viver obcecado com uma realidade que é esta a minha realidade/mas partir para o conhecimento de outras realidades//outros/outras formas de ver as coisas</p> <p>L – Também é outra perspetiva de brincadeira/do/do lúdico/não é?/de descobrir/os miúdos gostam de descobrir coisas/portanto/mas terá uma outra utilidade no futuro</p> <p>L – a sensibilização/como é que ela pode ser integrada no currículo?/se calhar/como uma competência/não sei/como eles agora têm que ser sensíveis à cidadania/se calhar/isso é quase um ato de cidadania+</p> <p>L – eu punha então como uma competência/se calhar transversal/uma competência</p>
--	--	---

		<p>geral/geral e transversal a todas as áreas...</p> <p>L – percebi que/é precisamente muito mais profundo do que/muito mais conhecimento do outro e sensibilizar para isso do que propriamente aprender uma língua/mas acho que é muito importante/este trabalho foi riquíssimo+/partindo de/toda a forma como foi estruturado//achei//acho que foi fantástico</p> <p>L – acho que foi interessante e acho que para eles resultou/até para mim+ resultou</p> <p>L – acho que eles adoraram/eu acho que eles adoraram</p> <p>L – Até à primeira reunião/fiquei preocupada/andei preocupada lá com a história da especificidade das línguas...</p> <p>L – depois comecei a achar que isto realmente vai dar interesse aos miúdos e vale a pena/não é?/porque/tanto que fomos alargando o tempo/não é?</p> <p>L – nós começámos a perceber que era uma Área de Projeto excelente</p> <p>L – acho que eles beneficiaram em grande [os alunos]</p> <p>L – eles aprenderam/aprendemos em conjunto//e há coisas que eles aprenderam melhor do que eu/a memória deles é fantástica</p> <p>L – fiquei assustada com a história da diversidade linguística/mas que/que/que foi um projeto muito interessante/que fomos descobrindo/relacionando as áreas/os temas que são/neste momento/muito muito importantes/desde/desde a parte/ahm/como é que se</p>
--	--	--

		<p>diz/cívica/não é?/a formação como cidadãos/até ao ambiente que está relacionado/fomos tocando todos os temas que hoje em dia são quase obrigatórios/e ao mesmo tempo/eles foram percebendo que existem outros códigos linguísticos/que existem outros costumes/outras tradições/e que os miúdos se aperceberam disso de uma forma muito natural (...) acho que eles ficaram sensibilizados e conhecer/se calhar há mais povos/há mais isto/há mais aquilo (...) portanto/pode ser uma pontinha de/para/para quem tiver vontade/de querer aprender mais/portanto/é a tal sensibilização/a sensibilização à diversidade linguística é querer aprender mais</p> <p>L – não houve nenhuma atividade em que tenha notado neles algum desinteresse/e até/e outra coisa/o envolvimento foi para casa/o envolvimento da família/vontade da família colaborar/portanto/eu acho que isso foi/porque se eles não fossem para casa com entusiasmo/a família também não ligava/não é?/se não houvesse entusiasmo da parte deles/o entusiasmo deles fez com que participassem sempre</p> <p>L – ao nível da planificação das atividades/eu não posso dizer que tenha aprendido muita coisa/agora o pôr em prática/aprendi/não é?/ahm/ao nível da apresentação de aulas/também não posso dizer que tenha aprendido muita coisa/mas/há sempre uma atitude/uma ou outra coisa/um domínio/uma inovação/uma forma de ligação/não sei/acho que a esse nível aprendi alguma coisa//ahm/principalmente ao nível da relação/da exploração das atividades</p> <p>P – [vantagens da SDL] a abertura ao outro/que nós dizemos o <i>diferente</i>/entre aspas porque não é diferente nenhum/é só diferente porque tem uma língua diferente//ahm/é a</p>
--	--	---

		<p>abertura/é o conhecer-se a si próprio e ao outro/não é?</p> <p>P – E o terminar com aqueles sentimentos que muitas vezes existem/de racismo/todos esses sentimentos que são muito maus/não é?/de discriminação/da não aceitação do outro/quando chega ao nosso ambiente/por não falar a mesma língua/muitas vezes/não é bem recebido...</p> <p>P – Diria que foi um projeto em que eu estive/em que me permitiu/a mim e a quem esteve.../desenvolver competências na área da sensibilização à diversidade linguística/na área da integração/dos alunos/e na área do trabalho colaborativo</p> <p>P – Acho que desenvolvi as competências/olha/acho que/ahm//o meu mestrado deu-me o conhecimento teórico/mas por exemplo/não me deu o conhecimento prático que eu adquiri aqui na construção dos materiais e depois na possibilidade de os executar/de os colocar em prática e de ter o feedback/portanto/nas competências do desenvolvimento dos materiais/e de outros/de outros temas que foram surgindo e que eu nunca tinha parado para ir ler sobre eles/para pesquisar e que surgiu a oportunidade nessa altura</p>
--	--	--

3. Conhecimento do contexto		
Subcategorias	Descrição	Ocorrências
3.1. Sociedade em geral	Unidades de registo que remetem para: - um reconhecimento/uma	G – até porque as pessoas hoje estão/ahm/não há distâncias/não é?/as pessoas estão tão próximas umas das outras/que eu acho que há essa necessidade e mesmo para nos

	<p>consciência de que as distâncias entre os indivíduos se encurtaram;</p> <p>- o papel da educação face à sociedade, ao país, ao mundo (educar numa/para uma era planetária).</p>	<p>apercebemos e para as crianças se aperceberem de outras realidades/completamente diferentes/que todas são importantes/mas que são diferentes/não é?/há/há modos de vida/há culturas que/ahm/que nós não nos imaginamos/a partilhá-las no nosso dia-a-dia/mas se as conhecermos acho que ficamos com uma ideia muito melhor do que é o mundo à nossa volta/é tudo tão pequeno e tão próximo que acho que temos necessidade disso...</p> <p>E – a sociedade está numa mutação tal que eu a trabalhar há 30 anos vejo que as coisas são completamente diferentes</p> <p>E – já não vivemos em Portugal/isto é uma aldeia+</p> <p>E – nós não somos Portugal/nós somos mundo</p> <p>P – vivemos nesta aldeia global/não é?</p>
<p>3.2. Sistema educativo</p>	<p>Unidades de registo que remetem para:</p> <p>- opiniões e sentimentos face às diretrizes dos documentos oficiais do sistema educativo (legislação, reformas, programas e recomendações).</p>	<p>CL – Eu acho que todas as reformas que estão no papel/não adiantam/as reformas passam pela vontade dos professores/</p> <p>CL – não adianta termos uma legislação se os professores não a quiserem implementar</p> <p>C – acho que poderia haver da parte do governo/da parte do ministério/alguma diretriz em relação a essa abordagem/porque se há para Formação Cívica/se há para Estudo Acompanhado/porque é que não pode haver um bocadinho para a sensibilização?</p> <p>E – eu acho é que nos estão a exigir aquilo que nós não podemos dar</p>

		<p>E – acho que é o sistema que não está bem</p> <p>L – para mim os manuais eram saneados de vez/teríamos apenas direções e depois íamos nós escolher aquilo que queremos e aquilo que consideramos de qualidade</p> <p>L – embora estejamos [escolas e professores] cheios de condicionalismos e de desgostos em termos de Ministérios e de condições e de não sei o quê...</p>
<p>3.3. Escola</p>	<p>Unidades de registo relativas a características particulares da escola que podem condicionar a ação educativa dos professores:</p> <p>- espaços físicos, recursos, dinâmicas, organização (variedade e quantidade de tarefas/funções que o professor desempenha, horários, etc).</p>	<p>CL – Eu estou colocada mas não tenho turma e não tenho liberdade nenhuma/enquanto que no ano em que eu estive no apoio educativo/o ano passado/foi o ano passado/e que implementei o projeto de intervenção/eu estava em apoio mas tinha liberdade/este ano/não é a questão dos colegas/é a questão de estar definido no agrupamento que o professor do apoio/o que faz é ir para a aula e estar com as crianças ao pé dele/e continuar o trabalho do professor/pronto/está assumido isso</p> <p>C – Das negativas/às vezes sinto que podia ser mais criativa/mais inovadora/só que muitas vezes não tenho tempo para isso</p> <p>C – pronto eu tento dar a conhecer/mas muitas vezes também não há tempo para dar a conhecer aos colegas/porque também há outros assuntos a tratar/neste momento estou assim um bocadinho para o destacada/nos apoios/embora eu quisesse fazer um trabalho assim/mas não dá+/não dá porque é uma hora com uns/uma hora com outros/e depois tenho duas escolas/e muitos alunos</p> <p>G – perdemos muito tempo em termos burocráticos/reuniões//eu sinto que não tenho o tempo necessário/nem de longe nem de perto/para preparar como realmente queria as</p>

		<p>atividades para os alunos/</p> <p>E – o nosso horário é uma coisa louca/é assim/digam o que disserem/eu tenho 27 horas letivas+</p> <p>E – nós não temos tempo/neste momento/para refletir sobre o que fazemos/é tudo a atravancar/é a dar-lhe/não há um momento em que a gente possa parar/e dizer/olha aqui o que é que vamos dar?/não temos tempo de fala com as colegas para lhes dizer olha o que é que estás a fazer?/olha eu estou a fazer isto e está a resultar/ não temos tempo+ e isso faz-se em duas horas por mês?/não se faz/andar a correr tempo de ler+/como é que alguém que dá aulas não tem tempo de ler?/o que sai.../refletir sobre os novos programas.../não se fazem coisas bem feitas a andar a correr</p> <p>E – têm acontecido aqui na escola situações graves+ e nós temos que ver que os miúdos não têm culpa/os miúdos não têm culpa/os miúdos sofrem a consequência desta loucura em que todas as pessoas andam</p> <p>L – nem sempre tenho tempo para/e faço aquilo que gostaria de fazer</p> <p>L – a relação com os adultos com os pares pode ser complicada/por acaso aqui nem é damo-nos bem</p> <p>L – Acho que/por exemplo estamos aqui numa zona onde os miúdos têm uma dificuldade tremenda em/em adquirir e em angariar fluência numa língua/e eu acho isso muito mau</p>
--	--	--

		<p>L – agora os pais estão muito preocupados com o espanhol/porque/ahm/há perspectivas dos miúdos irem estudar para Espanha</p> <p>P – eu ainda não tive a felicidade de ter uma turma bilingue/com outras crianças</p> <p>P – era um projeto que valorizava também o trabalho colaborativo que nós infelizmente pouco temos nas escolas</p> <p>P – dentro das escolas deveria haver a sensibilização ao trabalho colaborativo</p> <p>P – eu vejo que há muitos colegas que não têm nem estão sensibilizados/nem têm conhecimento/ahm/da realidade</p>
<p>3.4. Alunos</p>	<p>Unidades de registo relativas às características dos alunos enquanto aprendentes:</p> <p>- características pessoais, familiares, sociais, económicas, capacidades de aprendizagem.</p>	<p>C – eles depois se quiserem/procurar mais/se gostarem disto vão à procura...[os alunos]</p> <p>C – quando é uma coisa nova/e eles fazem muitas perguntas+/eles querem saber/são crianças e querem saber como é que é como é que não é/e pronto só o facto de quererem saber já é muito bom</p> <p>C – quando tiver uma turma vou fazer assim um biografia /um bocadinho mais ampla/assim alargada não só às línguas mas a outra áreas/porque conhece-se/sabe-se que o aluno tem família não sei onde//diz muito dele/quando eu fiz a biografia linguística/eu fiquei a conhecer melhor os alunos/porque eles disseram/<i>tenho família ali/e falo assim com a minha tia/conheço esta ou aquela língua</i>/pronto e com isso tudo eu acho que conhecemos melhor os alunos</p> <p>E – os miúdos aprendem quanto mais cedo começarem a ser expostos a outra</p>

		<p>língua/mais facilmente eles aprendem</p> <p>E – os miúdos só ficam curiosos se souberem um bocadinho/se souberem um bocadinho/vão procurar mais+/ E – só se eles souberem um bocadinho é que querem saber mais+ E – mesmo eu+/eu já tinha tido alunos ciganos na sala/e eu sabia lá o que é que era o caló... não sabia/e como não sabia/nunca tinha ido buscar/nunca tinha ido descobrir+/nunca tinha ido tentar saber mais/e agora acho que o facto de termos o/ahm/o F. na sala e eles terem descoberto que o F. tinha uma língua/e eu própria+ ter descoberto/eu sabia que ele tinha uma língua/sei que eles não falam/mas nunca/já tinha tido até muito mais/e nunca tinha ido ver/fazer nenhuma investigação ou procurado nada sobre a língua</p> <p>L – os miúdos gostam de descobrir coisas</p>
--	--	--

ANEXO 10

Grelhas de categorização das unidades de registo do *focus group*

1. Conhecimento de si e da profissão		
Subcategorias	Descrição	Ocorrências
1.1. Representações sobre a profissão	<p>Unidades de registo que remetem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sentimentos face à profissão e à relação emocional com a mesma; - o papel/papeis do professor (enquanto educador e/ou formador); - a ação de educar; - compromissos ético-profissionais do professor. 	<p>L - temos que ter tempo para/ahm/para fazer um pouco daquilo que foi feito/ou seja/nós temos que investir/que pesquisar para não cairmos na rotina que muitas vezes temos tendência para cair</p> <p>L – Nós temos também que conduzir os alunos</p> <p>L – quanto maior for a nossa formação/quanto mais despertos estivermos para todos os problemas/para todas as temáticas/para todas as situações [melhores profissionais conseguiremos ser]</p>
1.2. Representações sobre si enquanto profissional	<p>Unidades de registo que remetem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as suas características (pontos fortes e pontos fracos); - sentimentos ligados ao percurso e às experiências profissionais; - sentimentos de pertença a uma classe 	<p>C – Eu acho que aprendi muito</p> <p>C – Eu acho que aprendi mais a nível prático.../não houve assim/ahm/a parte da teoria/também já tinha um bocadinho/daquilo que eu sabia/também aprendi</p> <p>E – [fazer determinadas pesquisas para abordar a SDL] Sozinhas é impossível</p>

	<p>profissional;</p> <p>- o relacionamento com os outros (alunos, pais, colegas, comunidade...);</p> <p>- a consciência do professor como aprendiz (consciência de que se encontra em constante reconstrução).</p>	<p>E – acho que fiquei mais desperta para a sensibilização para a diversidade linguística/acima de tudo...</p> <p>L – o que é que mudou em nós?/em mim?/a necessidade/a persistência de não estagnar</p> <p>L – apesar de ter consciência de que fiquei com mais algum conhecimento+/também fiquei mais consciente ainda e mais sensibilizada/de que/apesar de mais conhecimento.../eu nada sei e preciso de mais para...</p> <p>G – [é necessário andar] à procura de mais [conhecimento]</p> <p>P – É isso mesmo [precisamos procurar sempre saber mais]</p> <p>E – Nós sabemos muito pouco</p> <p>G – Sabemos muito pouco mesmo</p> <p>E – Nós somos um niquinho/o mundo é tão grande/e nós não sabemos nada...não conhecemos nada+</p>
<p>1.3. Representações sobre a formação</p>	<p>Unidades de registo que remetem para processos de aprendizagem e para o comprometimento com o DP, nomeadamente:</p>	<p>E – na altura que integrei o projeto/os alunos estavam no primeiro ano de escolaridade/integrei porque achei que é sempre uma mais-valia o contacto com quem está a ter uma parte teórica e depois vai confrontar com a turma/com a realidade//e pronto...</p>

	<p>- o reconhecimento da necessidade de formar professores para uma educação para a diversidade;</p> <p>- os contributos da formação para o DP docente;</p> <p>- as possibilidades de melhorar a formação de professores (através da articulação teoria/prática, do trabalho colaborativo e da reflexão e da análise das práticas).</p>	<p>L – na altura tinha terceiro ano//foi muito bom para mim/foi bom para os alunos também/se calhar o impacto para eles até foi maior do que para mim que estava a observar/se calhar o impacto foi maior para eles embora para mim também//foi uma experiência muito interessante/e que se refletiu no ano seguinte+</p> <p>G – na altura em que se desenvolveu o projeto tinha o quarto ano/ahm/e pronto também aceitei participar por achar que seria uma mais-valia para os alunos/mas também foi para mim/mais do que esperava</p> <p>L – nós aprendemos também com algumas coisas/que nem sequer teríamos tempo para essa pesquisa toda/portanto/aprendemos não é?/nós como professoras</p> <p>P – a expectativa que eu sempre tenho/quando vejo que tenho oportunidade de desenvolver este tema/sobre o tema em questão/a diversidade/a pluralidade/a sensibilização/é no fundo esperar que através da partilha/consiga obter mais mecanismos didáticos/pedagógicos (...) e depois/também o enriquecimento pessoal/que eu acho que é muito importante...</p> <p>C – quando tive conhecimento da formação/como eu gosto da temática também/achei que poderia aprender ainda mais/e foi por isso que eu também//me inseri no grupo da sensibilização à diversidade linguística</p>
--	---	---

		<p>C – Foi muito enriquecedor/trabalhar com diferentes colegas/aprendi bastante com as diversas vivências/que elas tiveram/experiências que partilharam/foi mais na partilha que aprendi com elas/e pronto</p> <p>E – foi uma surpresa muito boa+/muito boa para mim porque eu aprendi imenso/para saber aquilo que eu fiquei a saber e que os miúdos também ficaram a saber/teria que andar a ler e a pesquisar muito/porque não sabia...//e foi isso que me fez integrar/e depois o facto de/é assim/eu acho que nós estarmos ligados a quem está na universidade/com uma parte teórica muito maior do que a nossa/porque nós infelizmente não temos muito tempo para refletir//o facto de estarmos ligadas a pessoas que estavam com uma parte teórica mais fresca/digamos...foi aliciante para mim/e acho que foi uma boa aposta porque/além de eu ter aprendido bastante/os miúdos tiveram/ahm/é assim/ainda hoje/eles estão no terceiro ano.../e ainda hoje está lá o bichinho...</p> <p>L – penso que lhes deu a eles e a mim mais conhecimento/fiquei mais captada/mais atenta</p> <p>C – Eu acho que aprendi muito acerca de/eu não tinha conhecimento de algumas das outras línguas que abordámos...</p> <p>C – Eu acho que aprendi mais a nível prático.../não houve assim/ahm/a parte da teoria/também já tinha um bocadinho/daquilo que eu sabia/também</p>
--	--	--

		<p>aprendi/foi/ahm/a formação também foi uma forma de rever alguma teoria/que já me tinha passado/mas aprendi muito a nível prático/e a troca de experiências/acho que a forma de lidar com as crianças também//acho que a partilha que houve entre o grupo me enriqueceu como professora...</p> <p>G – [trabalho colaborativo] E assim é muito mais enriquecedor</p> <p>C – Eu acho que sim porque (...) foi uma pesquisa de todas e/não foi só de uma</p> <p>CL – acho que fiquei mais desperta para a sensibilização para a diversidade linguística/acima de tudo...</p> <p>E – Eu acho [a SDL como área fundamental a explorar na formação de professores]</p> <p>L – É importante na formação porque/quando recebemos um aluno estrangeiro...</p>
<p>1.4. Relação e compromisso com o plurilinguismo</p>	<p>Unidades de registo reveladoras de:</p> <p>- abertura/resistência face ao desenvolvimento de uma educação para o plurilinguismo (motivações, receios, dificuldades ou limitações);</p>	<p>P – este ano estou novamente com o quarto ano e estou a pensar desenvolver um projeto juntamente com uma colega minha/que tem um terceiro ano e que também gosta muito destas questões da diversidade linguística (...) e sempre que/tiver oportunidade de voltar a desenvolver seja lá o que for/vou//acho que é muito bom...</p> <p>L – depois no quarto ano ainda se prolongou/portanto/tudo aquilo que</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - sentimentos sobre o ações a desenvolver no âmbito de uma educação para a diversidade linguística (no presente e no futuro); - intenção de dar continuidade a práticas de educação para a diversidade linguística; - intenção de divulgar as abordagens plurais a outros professores; - abertura ou resistência face à possibilidade de participar em formações ou projetos futuros. 	<p>nós/material que nós tivemos acesso/deu para explorar/explorar mais/foi muito rico/aprendemos muita coisa//agora como é que nós fazemos?/nós sozinhos?/onde é que íamos buscar essas coisas?/é um bocado complicado...</p> <p>E – [fazer determinadas pesquisas para abordar a SDL] Sozinhas é impossível</p> <p>L – [relativamente às estratégias de SDL] todas estas pequeninas coisas acho que são muito importantes//eu acho que as vou continuar a/a explorar...</p> <p>G – [disponibilidade para participar noutros projetos] Eu/constrangimentos/não sinto+/nenhuns/sempe aberta a este tipo...</p> <p>L – [disponibilidade para participar noutros projetos] Eu sinto um constrangimento/o tempo...</p> <p>L – [disponibilidade para participar noutros projetos] tudo o que vai exigir de mim/esse trabalho de formação/eu quero tempo</p> <p>P – [abertura face à possibilidade de divulgar ou dar formação junto de outros colegas no âmbito da SDL] Eu o ano passado senti pela primeira vez essa experiência/fui eu que disse no executivo/mas uma colega minha fez o favor de dar com a boca no trombone/e foi dizer porque é que não me</p>
--	--	---

		<p>chamavam para a semana pedagógica para ir dar formação e promover um workshop nesta área/e eu fiquei muito assustada/porque uma coisa é nós estarmos a falar para os nosso meninos/outra coisa é estar a falar com os nossos colegas/e fiquei muito assustada mais também tive vergonha de dizer que não/e pensei para mim/então/há sempre uma primeira vez para tudo/chegou a tua primeira vez/gostei+/entrei muito nervosa/mas num instantinho/como estava a navegar no que eu gosto/num instantinho consegui acalmar-me na formação/e depois/no workshop/acho que foi qualquer coisa/para mim/e para os colegas que estiveram/acho que foi mesmo muito bom</p> <p>C – [formar outros professores no âmbito da SDL] Eu posso dizer que//no meu caso/eu posso partilhar/tudo o que eu posso partilhar/eu partilho/agora/eu pessoalmente não me sinto à vontade/acho que ainda não/não tenho experiência/por exemplo/eu acho que vocês/até ao ouvir-vos falar/eu já/ahm/o que vocês disseram/eu já/realmente isso eu também posso fazer/e acho que não tenho a experiência e acho que/pronto/se calhar/não ia ensinar/entre aspas/tanto porque não sei assim tanto...</p> <p>C – Não sei/por exemplo/os colegas/quando eu estava lá/com o projeto/ahm/eu explicava-lhes porque é que ia fazer e assim/e eles ficavam fascinados com o projeto/também queriam aprender/mas agora/em termos de formadora...</p>
--	--	--

		<p>C – No meu caso/eu o ano passado também fui professora de apoio/mas consegui que uma professora na festa final do ano/ahm/e durante pelo menos o terceiro período//trabalhasse o poema//agora já não me recordo.../o menino...ahm/o menino de todas as cores</p> <p>CL – eu neste momento tenho um projeto na área da Educação Especial/portanto/eu com uma colega do Primeiro Ciclo/afinal estou a trabalhar/não naquele rigor que nós fazíamos/mas...</p>
--	--	--

2. Conhecimento do currículo		
Subcategorias	Descrição	Ocorrências
2.1. As línguas	<p>Unidades de registo que se referem às línguas como objetos curriculares:</p> <p>- valor conferido às línguas e à sua aprendizagem (formativo, pragmático, político-social...), baseado num conhecimento acerca das finalidades da educação em línguas;</p>	<p>C – [educar linguisticamente uma criança] Em termos linguísticos/é mais em termos de valores...</p> <p>C – Nos valores já se inclui a diversidade linguística/tudo o que está inerente a isso/porque acho que pelos valores é que se orienta/não sei/as crianças/no meu ponto de vista</p> <p>CL – Tendo em conta como o nosso país está/eu acho que é muito importante educar para uma cidadania ativa/para uma responsabilidade/para uma responsabilização dos atos+/temos assistido a uma negligência total em assumir as culpas/em reivindicar o que fizeram/e eu acho que é muito</p>

	<p>- processos/possibilidades de integração de diferentes línguas no currículo.</p>	<p>importante que eles tenham noção/que todo o acto tem uma consequência/poderá ser boa/poderá ser má/mas cada um tem que assumir o que faz</p>
<p>2.2. A sensibilização à diversidade linguística</p>	<p>Unidades de registo que revelam um reconhecimento da educação para a diversidade linguística como objeto curricular, através da expressão:</p> <p>- de sentimentos face às práticas educação para a diversidade linguística como espaços curriculares;</p> <p>- da relevância e finalidades da abordagem (educação para a cidadania, para a paz, para a compreensão do Outro);</p> <p>- das competências desenvolvidas nos alunos;</p> <p>- do carácter transversal da abordagem.</p>	<p>L – na altura tinha terceiro ano//foi muito bom para mim/foi bom para os alunos também/se calhar o impacto para eles até foi maior do que para mim que estava a observar/se calhar o impacto foi maior para eles embora para mim também//foi uma experiência muito interessante/e que se refletiu no ano seguinte+</p> <p>G – na altura em que se desenvolveu o projeto tinha o quarto ano/ahm/e pronto também aceitei participar por achar que seria uma mais-valia para os alunos/mas também foi para mim/mais do que esperava</p> <p>C – fui ao quarto ano/porque como tinha Área de Projeto/foi no quarto ano que consegui integrar o projeto/para a formação/que eu não sei depois/como depois eu vim-me embora/não sei depois as consequências/entre aspas/que/ahm/que obtive/que o projeto obteve neles//em curto prazo...</p> <p>P – desenvolvi o projeto com o quarto ano também/penso+ que aprenderam bastante (...)eu acho que sim/que foi uma mais-valia para eles e para mim</p> <p>L – Quando o projeto nos foi apresentado/nós ficamos sempre muito</p>

		<p>ansiosas/o que é que isto nos vai trazer?/vai-nos roubar muito tempo/mas à partida nós percebemos logo que íamos ganhar/que íamos ganhar porquê?/porque todas lutamos pela interdisciplinaridade/todas lutamos por muita coisa e/quando o projeto nos foi apresentado/nós percebemos que ele era muito abrangente/ou seja/apostámos na Área de Projeto porque nós tínhamos o terceiro e o quarto ano/era o tempo da Área de Projeto/um bocadinho mais prolongado</p> <p>L – [um aluno ucraniano que a escola recebeu no ano a seguir ao projeto] Não falava pontinha de português/já os miúdos tiveram sensibilidade para com o próprio colega/que não foi fácil a integração dele/ahm/e portanto/essa viagem foi mesmo uma viagem para eles/eles encararam como uma viagem/houve algo que ficou/não é?/(...) a diversidade linguística como apelo à compreensão do outro e como é que o outro se sente quando entra num mundo estranho/como é que seria de nós se fossemos para aquela situação//portanto/enriqueceu-os não só em termos de conhecimento e de descoberta do próprio país...</p> <p>L – [a abordagem à SDL] Adaptou-se tão bem às necessidades das crianças/a forma como estava a correr/foi tão/ahm/que estendemos+/nós fomos estendendo.../foi um percurso tão coeso/tão com sentido/tão agarrado pelas crianças e por nós também+/foram desbravados vários assuntos (...) vimos os alunos muito empenhados...</p>
--	--	---

		<p>E – Com o primeiro ano/no início tivemos algum receio...[de fazer a abordagem à SDL]</p> <p>L – Favoreceram as culturas existentes na escola</p> <p>L – [com o projeto de SDL] Um dos nossos alunos que a mãe era guineense/depois/uma menina que a mãe é das Filipinas/e outro de etnia cigana/foram os mais/os que mais se sentiram/à partida/que se consideram com algum handicap/não por eles mas mesmo com problemas de necessidades educativas especiais/portanto/eu acho que eles se sentiram valorizados/foi diferente/na sustentabilidade/digamos assim/sustentado</p> <p>G – não imaginava que fosse um projeto tão enriquecedor+/tão vasto+/pronto/realmente foi muito mais vasto daquilo que imaginava e eu própria/e as crianças/ficaram muito enriquecidas/foi muito.../ahm/e eu também...</p> <p>P – quando vejo que tenho oportunidade de desenvolver este tema/sobre o tema em questão/a diversidade/a pluralidade/a sensibilização/é no fundo esperar que através da partilha/consiga obter mais mecanismos didáticos/pedagógicos/para poder trabalhar com crianças que vêm de fora e com as nossas+/também têm que ser preparadas/como sabemos/para aceitar o outro</p> <p>E – além de eu ter aprendido bastante/os miúdos tiveram/ahm/é assim/ainda</p>
--	--	--

		<p>hoje/eles estão no terceiro ano.../e ainda hoje está lá o bichinho...</p> <p>E – é incrível como miúdos de seis anos/perceberam/e eles perceberam isso+/não estou a dizer que foram todos mas de um modo geral perceberam/que o que eles fazem na escola se pode refletir do outro lado do mundo</p> <p>E – [relativamente ao projeto de SDL] O saldo é mesmo muito positivo...</p> <p>G – foi muito interessante o contacto com as línguas/com os diferentes registos e as diferentes formas/mas não foi nada específico/nenhuma aprendizagem muito forte de uma língua/mas foi a compreensão de que são diferentes e que por serem diferentes temos que as aceitar/e achei muito importante/nestas idades mais pequenas que é quando eles ficam mais sensibilizados para isso/para respeitar o outro/e acho que teve esse impacto neles/o respeito/e o querer saber</p> <p>E – Percebi [os objetivos do projeto] mas não que ia ter a amplitude que teve/pensei que fosse uma coisa/que ficássemos mais limitados</p> <p>E – O meu momento foi exatamente com um miúdo de etnia cigana/como eu tinha um primeiro ano/e o miúdo de etnia cigana é integrado na escola/era um miúdo que começava desde logo a notar uma discrepância a vários níveis/relativamente aos colegas/e eu acho que o projeto foi muito importante para a integração daquele miúdo (...)o F.passou a ser um</p>
--	--	---

		<p>herói/da sala//acho que foi muito+ importante para aquele miúdo/valorizou-o muito/estava mais bem integrado/foi muito bem aceite</p> <p>E – Porque ele [aluno de etnia cigana] ficou muito valorizado+/eles andavam sempre a perguntar-lhe/para lhes ensinar mais palavras</p> <p>L – penso que lhes deu a eles e a mim mais conhecimento</p> <p>L – os saberes estanques dessas situações não existem/assim como estar no mundo</p> <p>L – [relativamente às estratégias de SDL] Todas essas pequenas referências/pequenos sinais que nós damos às crianças/crianças mais pequenas/os exemplos ficam (...) todas estas pequeninas coisas acho que são muito importantes//eu acho que as vou continuar a/a explorar...</p> <p>CL – Isso é perfeitamente possível articular numa lógica de gestão flexível do currículo</p> <p>P – [a abordagem à SDL] Fundamental porque em primeiro lugar nós vivemos na tal aldeia global/portanto só por isso.../e depois/precisamente pelas questões que já foram aqui delineadas/pela necessidade de cada vez mais termos respeito pelos outros/acho que tudo isso/conhecer o outro...</p> <p>G – Eu sempre achei fundamental a relação entre as línguas nestas idades.../acho que é muito mais importante nestas idades do que depois dos</p>
--	--	--

		<p>dez/onze anos iniciarem outras línguas/e está provado que eles assimilam muito mais rapidamente outras línguas/portanto</p> <p>L – É importante (...) porque/quando recebemos um aluno estrangeiro...</p>
--	--	--

3. Conhecimento do contexto		
Subcategorias	Descrição	Ocorrências
3.1. Sociedade em geral	<p>Unidades de registo que remetem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - um reconhecimento/uma consciência de que as distâncias entre os indivíduos se encurtaram; - o papel da educação face à sociedade, ao país, ao mundo (educar numa/para uma era planetária). 	<p>E – Nós somos um niquinho/o mundo é tão grande/e nós não sabemos nada...não conhecemos nada+</p> <p>P – nós vivemos na tal aldeia global</p> <p>CL – Tendo em conta como o nosso país está/eu acho que é muito importante educar para uma cidadania ativa/para uma responsabilidade/para uma responsabilização dos atos</p>
3.2. Sistema educativo	<p>Unidades de registo que remetem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - opiniões e sentimentos face às diretrizes dos documentos oficiais do sistema educativo (legislação, reformas, 	

	programas e recomendações).	
3.3. Escola	<p>Unidades de registo relativas a características particulares da escola que podem condicionar a ação educativa dos professores:</p> <p>espaços físicos, recursos, dinâmicas, organização (variedade e quantidade de tarefas/funções que o professor desempenha, horários, etc).</p>	<p>C – na Área de Projeto tinha uma hora e meia que dava e era aquilo/eu não podia trocar com outra professora porque era aquele tempo/era aquele tempo+/ G – defendo/sobretudo nesta idade do Primeiro Ciclo/que devem ser introduzidas algumas línguas/a sensibilização a algumas línguas E – nós infelizmente não temos muito tempo para refletir P – ainda não consegui explorar com uma criança que não seja portuguesa L – é uma lacuna que nós temos é o fator tempo/para efetivamente poder construir (...) irmos nós procurando e motivando os alunos dessa forma E – Tempo/é impossível L – [disponibilidade para participar noutros projetos] Eu sinto um constrangimento/o tempo... CL – nós olhamos para a nossa carga letiva e vinte e duas horas letivas/que nós que temos educação especial com crianças/passamos mais do que vinte e duas horas letivas com as crianças/acresce toda a carga burocrática//muita totalmente desnecessária/e rouba-nos tempo para coisas que se calhar eram muito importantes</p>

		<p>G – [falta de tempo] O problema é esse</p> <p>E – [falta de tempo] para refletir sobre a parte pedagógica</p> <p>E – [refletir] Mesmo quando fazemos nunca fica bem feito</p> <p>CL – apesar de saber que isso é perfeitamente possível articular numa lógica de gestão flexível do currículo/o ano passado em Olhão/eu era professora de apoio educativo e as minhas funções eram aquelas e eu tinha que cumprir/e eu estava a apoiar o professor do Primeiro Ciclo...</p>
<p>3.4. Alunos</p>	<p>Unidades de registo relativas às características dos alunos enquanto aprendentes:</p> <p>- características pessoais, familiares, sociais, económicas, capacidades de aprendizagem.</p>	<p>E – Com o primeiro ano/no início tivemos algum receio...</p> <p>L – Um aluno curioso é um aluno que aprende</p> <p>L – [os alunos] eles têm que se sentir um bocadinho incómodos/no sentido de querer aprender/os miúdos não podem estar totalmente tranquilos/tenho que haver qualquer bichinho que os faça caminhar/incómodo/no sentido de inquieto de aprender</p> <p>CL – Neste momento/tenho um constrangimento só/a minha área de ensino mudou um bocadinho/e a especificidade da educação especial/permite-nos com algumas crianças a sensibilização para diversidade linguística/mas com a maioria não nos permite isso.../com currículos específicos individuais/sendo nós técnicas especialistas/nós estamos lá para fomentar</p>

		competências específicas
--	--	--------------------------