

en Europe. Disponible sur [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_FR.asp?#P45\\_1592](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_FR.asp?#P45_1592) (consulté le 20 mai 2012).

Candelier M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90. Disponible sur <http://acedle.org/spip.php?rubrique56>

Candelier, M. (2012). Le CARAP: un outil pour construire des scénarios curriculaires plurilingues. *LEND – Lingua e nuova didattica*, 5, 83-92.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguero, A., & Molinié, Muriel (2012a). *Le CARAP – Compétences et ressources*. Strasbourg / Graz: Conseil de l'Europe / CELV. Disponible sur <http://carap.ecml.at/> (consulté le 20 mai 2012).

Candelier, M., De Pietro, J.-F., Faccioli, R., Lörincz, I., Pascual, X., Carrasco, E., Rosselló, V., & Schröder-Sura, A. (coll.) (2012b). *Le CARAP – Une introduction à l'usage*, Graz, Centre européen pour les langues vivantes. Disponible sur <http://carap.ecml.at/> (consulté le 20 mai 2012).

Koyama, Y., Matsumoto, K., & Ohno, H. (2012). Teaching Intercultural Competence and Critical Thinking in EFL Classes in Japan – Developing a framework and teaching material. *The proceedings of 17th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics Conference*. 73-74. Disponible sur [http://www.paaljapan.org/conference2012/proc\\_PAAL2012/pdf/poster/P-13.pdf](http://www.paaljapan.org/conference2012/proc_PAAL2012/pdf/poster/P-13.pdf) (consulté le 23 juin 2013).

Nishiyama, N., & Oyama, M. (2012). Éveil à la pluralité et hégémonie linguistique. D'un enseignement précoce de l'anglais à une éducation internationale au Japon. In P. Martinez (dir.), *Dynamique des langues, plurilinguisme et francophonie en Asie de l'Est. La Corée* (pp.195-204). Paris: Éditions Riveneuve, Collection Actes Académiques.

Ohki M., Nishiyama, N., & Graziani, J.-F. (2013). *La Grammaire active du français. Pour une initiation au plurilinguisme et au pluriculturalisme*. Tokyo: Asahi.

Andrade, A.I., Araújo e Sá, M.H., Fancea, R.M., Martins, F., Pinho, A.S., & Simões, A.R. (orgs.) (2014). A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação (pp. 359-379). Aveiro: UA Editora.

## DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA: QUE POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

Mónica Lourenço, Ana Isabel Andrade & Susana Sá

Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores" – Universidade de Aveiro, Portugal

### Resumo

A diversidade da sociedade atual exige, da parte das educadoras e professoras, uma competência profissional que lhes permita construir práticas pedagógico-didáticas que preparem as crianças para compreender um mundo marcado pela pluralidade. Nesta linha, apresentam-se neste texto os resultados da frequência, por 19 educadoras de infância, de uma ação de formação de 25 horas, intitulada "Diversidade linguística e consciência fonológica plurilingue: que possibilidades na educação pré-escolar?". Para tal, analisam-se as respostas a inquéritos por questionário e reflexões escritas individuais de formandas que frequentaram a ação, identificando graus de satisfação com o percurso formativo e analisando o discurso de reflexão das formandas na conclusão da ação. Os resultados evidenciam que as formandas entendem a pertinência da educação para a diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade, reconstruindo, de alguma forma, a sua identidade profissional. Apesar de a abordagem da sensibilização à diversidade linguística não passar a ser a prioridade do seu discurso, por razões de caráter curricular, as formandas descobrem, na generalidade, outras formas de serem educadoras, indiciando uma necessidade de formação mais acompanhada no tratamento educativo da temática. O estudo mostra ainda que, em percursos de formação contínua, não podemos apenas contemplar novos objetos de reflexão e de intervenção educativa; importa também proporcionar às professoras e educadoras a compreensão das suas possibilidades de desenvolvimento profissional, o que implica que estas se sintam competentes para regular o seu próprio percurso, assegurando-se da sua sustentabilidade, exigindo continuado investimento em formações mais colaborativas.

**Palavras-chave:** diversidade linguística e cultural; sensibilização; consciência fonológica plurilingue; desenvolvimento profissional.

### Abstract

The diversity of today's societies requires a professional competence from educators and teachers that enables them to design pedagogical and teaching practices that prepare children to understand a world marked by plurality. Along these lines, this paper presents the results of a 25-hour training program, entitled "Diversidade linguística e consciência fonológica plurilingue: que possibilidades na educação pré-escolar?" [Linguistic diversity

and plurilingual phonological awareness: which possibilities in preschool education?], which was attended by 19 preschool teachers. To this end, we analyze the responses to questionnaire surveys and the personal reflections written by the trainees who attended the program, identifying degrees of satisfaction with the training path and exploring the trainees' reflective discourse at the end of the program. The results show that the trainees discover the relevance of an education for linguistic diversity in the early years, somehow reconstructing their professional identity. Although the awakening to languages approach does not become the priority of their discourse for curricular reasons, the trainees, in general, discover other ways of being educators, suggesting that they require accompanied training in the educational treatment of the theme. The study also indicates that, in in-service education courses, it is not only necessary to address new objects of reflection and educational intervention, but also to allow teachers to understand their own possibilities for professional development, feeling competent to regulate their own path and ensure its sustainability. This requires ongoing investment in collaborative training programs.

**Keywords:** linguistic and cultural diversity; awakening to languages; plurilingual phonological awareness; professional development.

## Introdução

A diversidade das sociedades atuais e a complexidade que este fenómeno acresce aos processos educativos reclamam, da parte das educadoras e professoras, uma intervenção pedagógica que lhes permita gerir e conviver com a alteridade (Leite, 2002). Essa intervenção passa necessariamente por uma renovação de práticas, tornando-as, por um lado, adequadas à heterogeneidade da sala de aula e/ou da escola, por outro lado, favorecedoras de processos de aprendizagem que preparem as crianças para compreender um mundo marcado pela pluralidade (Andrade, Lourenço, & Sá, 2010).

Parece, assim, ser cada vez mais premente formar educadoras e professoras para educarem *para a diversidade e na diversidade* e para se assumirem como arquitetas e investigadoras que refletem sobre o seu trabalho e gerem o currículo de forma diferenciada e contextualizada (Pacheco, 1996; Zabalza, 1994).

Nesta linha de entendimento, a partir de uma ação de formação frequentada por educadoras de infância, implicando experimentação e análise de práticas de educação para a diversidade, pretende-se, neste texto, refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional identificadas pelas formandas. Para tal, após um breve enquadramento teórico, descreve-se o programa de formação quanto aos seus objetivos, conteúdos e instrumentos de avaliação, e caracterizam-se as educadoras que nele participaram. Seguidamente, apresenta-se a metodologia de recolha e análise de dados e os resultados obtidos, tendo por base inquéritos por questionário e reflexões individuais redigidas pelas formandas. Numa última parte deste texto, sistematizam-se as potencialidades que as educadoras encontraram no percurso de

formação realizado, no sentido de percebermos melhor como podemos favorecer uma educação para o plurilinguismo e fomentar a criação de uma rede de educador capaz de promover a partilha de práticas e materiais de educação para a diversidade linguística e cultural para os contextos de educação pré-escolar.

## Formação para a diversidade e desenvolvimento profissional

As professoras e as educadoras têm sido confrontadas, nas últimas décadas, com inúmeros desafios que passam por uma mudança radical nos recursos a utilizar com os/as aprendentes, em diferentes contextos e graus de ensino, bem como nas formas de comunicação de que dispõem esses/as mesmos aprendentes, tendo em conta relações cada vez mais globais que podem estabelecer. As interações que permitem a construção de conhecimento percebem-se hoje em constante transformação, que implica uma nova e incerta relação com o saber e com os espaços/tempos de ensino e de aprendizagem. Como lemos no relatório da OCDE sobre a profissão docente, parece ser consensual em diferentes sistemas educativos que as educadoras professoras e formadoras necessitam de competências profissionais que lhes permitam educar para um mundo em constante transformação (Schleicher, 2012).

A consciência desta transformação contínua e da sociedade globalizada exige uma alteração profunda nas finalidades da educação e da formação que deixam de estar apenas ao serviço da comunidade local para passarem a servir uma comunidade global. Para tal, as professoras e as educadoras necessitam de expandir os seus horizontes, num movimento de abertura ao novo, com a consciência de que pode educar crianças de qualquer parte do mundo e em qualquer parte do mundo. Con escreve Zhao:

*"As citizens of the globe, they [teachers and students] need to be aware of the global nature of societal issues, to care about people in distant places, to understand the nature of global economic integration, to appreciate the interconnectedness and interdependence of peoples, to respect and protect cultural diversity, to fight for social justice for all, and to protect planet earth – home for all human beings [...] [G]lobalization brings many challenges to schools, from delivering an education that will help their students succeed in the globalized world to meeting the needs of an increasingly diverse student population. To meet these challenges, schools need teachers who understand the implications of globalization, are able to effectively work with the increasingly culturally and linguistically diverse student population, and deliver a globally oriented curriculum" (2010, p. 427).*

Estes desafios realçam a necessidade de uma formação que prepare para lidar com a incerteza e a diversidade como um aspeto central no desenvolvimento das competências profissionais. Por outras palavras, percebe-se que o desenvolvimento profissional de professoras e educadoras se processa em relação com o tratamento educativo do novo, do diferente de algo antes conhecido ou dominado. De realçar

que se entende o desenvolvimento profissional como um processo complexo que ocorre em determinadas circunstâncias em que a educadora se (trans)forma no exercício da sua atividade profissional, implicando novos comprometimentos com os Outros (alunos/as, colegas, encarregados/as de educação,...), mas também com a escola (com a sua missão) e consigo própria na disponibilidade para se envolver nesse empreendimento (Korthagen, 2009; Marcelo, 2009). Trata-se, de forma mais concreta, de um processo em que podem ocorrer transformações em três grandes domínios: a) nos *saberes e no pensamento educacional* da educadora sobre os conteúdos a ensinar, as teorias educativas, a escola e a sua função; b) nas *práticas educativas*, isto é, nos modos de fazer, de ensinar e de educar, o que se traduz numa expansão do repertório pedagógico-didático da profissional (Causa, 2012); c) na *identidade profissional*, numa perceção de que se pode ser professora ou educadora de outra forma, traçando outros percursos biográficos (vejam-se Garcia, 2009 e Gonçalves, 2011, para uma síntese sobre a noção de desenvolvimento profissional; e Korthagen, 2004, sobre a importância da identidade na busca da melhoria docente).

Tendo em conta esta linha de argumentação, julgamos que o desenvolvimento profissional é potenciado quando a educadora é confrontada com novos saberes, novos objetos e novos espaços, que, de alguma forma, quebram as fronteiras tradicionais da sala de aula e da escola, pela convocação de outros sujeitos e de outras culturas, num estabelecimento de ligações aparentemente inesperadas (Causa, 2012).

É neste sentido que o desenvolvimento profissional de educadoras de infância não pode deixar de ser pensado, também, em formações que se dirijam ao tratamento educativo da diversidade, numa preparação para a vivência de situações de contacto de línguas e de culturas, pelas potencialidades educativas que estas situações encerram (Andrade, 2013).

Com efeito, a diversidade linguística e cultural, cada vez mais visível no contexto escolar, apesar de ainda constituir, para algumas educadoras e professoras, uma fonte de problemas, pelo que ela comporta de imprevisto e de diferente do antes conhecido, pode desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento e na aprendizagem desde os primeiros anos de escolaridade. Como referem Gaitas e Morgado, “quanto maior a diversidade entre os alunos, maior a possibilidade de esta ser mobilizada positivamente, potenciando processos de cooperação e, conseqüentemente, índices superiores de desenvolvimento” (2010, p. 359). O confronto com a diversidade pode ser aproveitado como alavanca para novas aprendizagens, sendo fundamental não só para que as crianças consigam conhecer o mundo que as rodeia enquanto realidade situada, mas também para que possam construir a sua identidade de forma dialógica, compreendendo que “a suma pobreza individual” (Carneiro, 2001, p. 71) se pode combater pelo encontro com os Outros.

O valor de uma educação que, simultaneamente, prepara para a diversidade e a

utiliza como recurso educativo constitui o ponto de partida para novas abordagens didáticas, tais como a sensibilização à diversidade linguística (SDL), que estimula o contacto com e a reflexão sobre diferentes línguas e culturas nos primeiros anos de escolaridade, visando promover atitudes positivas face à alteridade e desenvolver competências metalinguísticas, metacomunicativas e cognitivas que podem auxiliar as crianças a “*mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle*” (Candelier, 2001).

Esta abordagem plural apresenta-se hoje como uma das possibilidades de educar para a diversidade, encontrando-se em consonância com a legislação mais recente publicada para a educação pré-escolar em Portugal, bem como com pressupostos de ordem didática e psicopedagógica relacionados com os processos de educação e de desenvolvimento infantil (Lourenço, 2013). Entendendo a criança como agente do seu próprio processo de aprendizagem, a SDL centra-se em atividades que assentam numa “*pedagogia da descoberta*” (Candelier, 1998), em que a criança é confrontada com um conflito cognitivo que a leva a questionar-se, a pesquisar, a documentar-se, a refletir e a interagir com os Outros (educadora, colegas e restante comunidade) na procura de uma resolução para o problema. Na interação com os Outros e com as línguas a criança realiza descobertas e aprende outras formas de ver, dizer, pensar e sentir, (re)construindo a sua identidade num processo de aprendizagem colaborativo.

Neste sentido, a SDL parece surgir como uma abordagem adequada para responder às diversidades das crianças em todas as suas vertentes, valorizando as suas potencialidades e sua “voz”, promovendo a equidade e permitindo à educadora construir currículos mais flexíveis e diversificados em escolas mais inclusivas e abertas à comunidade local e global. Do mesmo modo, a SDL parece responder às ambições da educação de infância nas sociedades atuais, pois proporciona uma educação integrada e global da criança, dotando-a de competências afetivas e favorecendo o desenvolvimento de competências nucleares, como é o caso da consciência fonológica, uma competência essencial no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita (vejam-se, entre outros, Adams *et al.*, 2006; Freitas, Alves, & Costa, 2007; Lourenço, 2013). Na verdade, ao promover a análise e a comparação entre línguas, a SDL pode favorecer o gosto por observar, explorar e manipular as línguas e a linguagem, promovendo a construção de pontes interlinguísticas e desenvolvendo uma consciência fonológica de cariz plurilingue (CFP), uma capacidade estratégica e transversal de reconhecimento de semelhanças e diferenças entre línguas e de manipulação das suas unidades sonoras.

Pelo exposto, julgamos que a diversidade não é um *déficit*, mas sim uma mais-valia e um fator promotor de múltiplas aprendizagens (Lourenço & Andrade, 2011). Assim, consideramos que uma formação para a diversidade linguística na infância terá de atuar sobre as atitudes e expectativas das educadoras, desenvolvendo o seu conhecimento sobre a diversidade das crianças e as competências para as

ensinar, contribuindo para atenuar mitos e receios socialmente construídos e dando segurança relativamente a práticas que têm de ser implementadas para preparar para o mundo diverso e mutante em que vivemos. Relembrando Freire (1980), uma formação para a diversidade terá de promover a “*conscientização*” das educadoras, ou seja, favorecer uma tomada de consciência crítica que as leve a questionar as suas práticas, a refletir sobre elas, a implementar formas de trabalho colaborativo, tendo em vista a conceção e o desenvolvimento de práticas educativas mais plurais, mais atentas e integradas nos contextos, abertas à heterogeneidade das crianças e a novas possibilidades de comunicação plurilingue e intercultural. É este enfoque que tem vindo a ser adotado em programas de formação realizados, em Portugal, com profissionais de outros níveis de ensino (vejam-se, entre outros, Andrade & Martins, 2012; Andrade & Pinho, 2010; Gonçalves, 2011; Martins, 2008; Pinho, 2008) e que adotámos também no nosso programa de formação para educadoras.

### O programa de formação

O programa de formação que desenvolvemos assumiu a forma de um curso de formação de 25 horas, intitulado “*Diversidade linguística e consciência fonológica plurilingue: que possibilidades na educação pré-escolar?*”. Este curso, creditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua com um crédito (CCPFC/ACC-62431/10), decorreu em horário pós-laboral (das 17h às 20h), no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e contou com sete sessões de três horas e uma sessão de quatro horas.

Esta formação foi concebida e decorreu à luz de três grandes objetivos: a) promover a reflexão sobre o desenvolvimento da CFP na educação pré-escolar; b) favorecer a emergência de uma educação para o plurilinguismo nas práticas curriculares da educação pré-escolar, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; e c) fomentar a criação de uma rede de educadoras, formadoras e investigadoras, com o objetivo de promover a partilha de práticas e materiais de educação para a diversidade linguística e cultural para os contextos de educação pré-escolar.

Como referimos, o curso contou com oito sessões, em que se procurou aliar a teoria e a prática, sendo que todas as educadoras conceberam, implementarem e avaliaram projetos de SDL nos contextos em que trabalhavam. A análise do Quadro 1 permite-nos a visualização do encadeamento dos conteúdos abordados.

Quadro 1 – Apresentação geral do programa de formação.

Sessões	Conteúdos
1	<i>Orientações de política linguística educativa</i> – caracterização do grupo de trabalho – reflexão sobre a diversidade linguística e cultural no mundo – análise de documentos de política linguística educativa nacional e europeia
2	<i>Educação para a diversidade e competência plurilingue e intercultural</i> – reflexão sobre a diversidade linguística e cultural nas escolas – explanação sobre os conceitos de competência plurilingue e intercultural.
3	<i>Noção e potencialidades de uma consciência fonológica plurilingue</i> – análise do conceito de consciência fonológica, dimensões e seus efeitos no desenvolvimento da aprendizagem – apresentação do conceito de consciência fonológica plurilingue
4	<i>Projetos de uma educação plurilingue: dos conceitos às práticas</i> – finalidades de uma educação para a diversidade – apresentação de projetos de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade
5 e 6	<i>Construção de atividades de sensibilização à diversidade linguística</i> – definição de um plano de trabalho de grupo – elaboração de atividades e construção de materiais – identificação de dados a recolher e metodologias a utilizar
7	<i>Dos dados recolhidos às reflexões sobre as experiências</i> – apresentação e discussão das intervenções elaboradas nos diferentes contextos – reflexão sobre os dados recolhidos e resultados alcançados
8	<i>Apresentação e avaliação dos percursos de desenvolvimento plurilingue</i> – discussão sobre as possibilidades da diversidade linguística e da consciência fonológica plurilingue nos primeiros anos de escolaridade – reflexão sobre o curso de formação e o seu papel no desenvolvimento profissional das formandas

A articulação do conhecimento produzido em contextos de investigação/formação e das principais teorizações sobre a temática com o seu desenvolvimento nos contextos educativos de educação de infância concedeu ao programa de formação um fator de valorização, pela desconstrução, por parte das educadoras, de alguns conceitos e pela compreensão da abrangência e pertinência do tema.

Os elementos a recolher para a avaliação do curso abarcaram duas componentes: uma componente individual, que incluiu uma caracterização pessoal e profissional inicial e uma reflexão final, e uma componente de grupo, da qual constou o conjunto de materiais utilizados nos projetos de SDL e um relatório com a descrição e análise do trabalho desenvolvido pelas educadoras junto das crianças.

Apresentado o curso de formação na sua globalidade, passamos a caracterizar, sumariamente, o grupo de participantes.

### Caracterização das participantes

No curso participaram 19 formandas, todas com mais de 5 anos de experiência profissional, situando-se a maioria entre os 15 e os 25 anos de serviço. Todas as formandas eram licenciadas, 16 em Educação de Infância, 2 em Ensino Especial e 1 em Ciências da Educação, variante de Animação Sociocultural. Três formandas tinham empreendido ainda cursos complementares de especialização, pós-graduação ou mestrado em Educação Especial, Supervisão ou Análise Social e Administração da Educação.

Aquando da frequência do curso de formação, para além de 15 formandas a exercer como educadoras, tínhamos 5 formandas em outras funções: 1 formanda como diretora de estabelecimento, em acumulação com a função de educadora; outra como professora bibliotecária; e 3 como coordenadoras (Coordenadora Pedagógica, Coordenadora do Departamento Curricular de Educação Pré-Escolar e Coordenadora do Departamento de Apoio Educativo).

Como motivações para participar neste curso, como se pode ver no Gráfico 1, as formandas destacaram, por ordem de importância: aprofundar conhecimentos (27,5%), obter créditos para a progressão na carreira (22,5%), lidar com a futura diversidade linguística e cultural dos alunos (12,5%), melhorar as práticas (10%), ter nas suas salas crianças provenientes de outros países (10%), considerar o tema abordado pertinente (7,5%), valorizar e sentir curiosidade pelas línguas (5%) e outros motivos (5%).

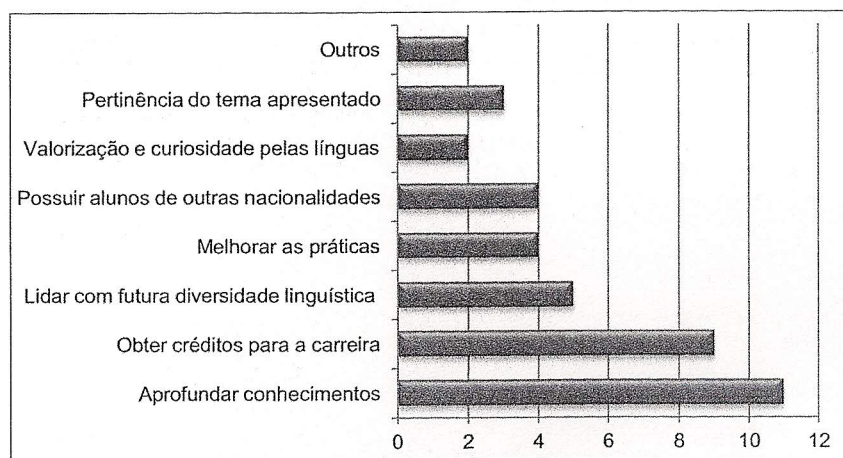


Gráfico 1 – Motivações para a frequência do curso.

Podemos, então, concluir que, num momento inicial, as formandas, apesar

de reconhecerem o interesse e a pertinência do tema e de revelarem um desejo manifesto em aprofundar os seus conhecimentos e melhorar as suas práticas, ainda não explicitam, nos seus discursos o potencial de uma educação para a diversidade em contextos mais ou menos homogêneos do ponto de vista linguístico e cultural, considerando-a como uma necessidade de resolver problemas imediatos da prática letiva, sempre que surgir algo de inesperado. Por outras palavras, as educadoras intuem a importância da temática, mas percebem-na como uma receita capaz de resolver problemas levantados pela comunidade local. Esta percepção inicial das educadoras relativamente à diversidade e ao papel da educação na sua promoção foi modificada com a participação no curso de formação, como se pode verificar na análise de dados recolhidos através de inquéritos por questionário e de reflexões escritas individuais.

### Metodologia de recolha e análise dos dados

Tendo em conta a nossa finalidade investigativa – perceber as possibilidades de desenvolvimento profissional que as educadoras de infância encontram no tratamento educativo da diversidade linguística e cultural – realizámos um estudo de tipo exploratório e indiciário (Ginzburg, 1989), com o fito de obtermos alguns indicadores sobre os efeitos do curso de formação no conhecimento profissional das educadoras. Para tal, recorreremos aos seguintes procedimentos de recolha de dados: inquéritos por questionário e reflexões escritas, que as formandas realizaram e entregaram no final do curso de formação.

O inquérito por questionário funcionou como um balanço crítico da formação e foi estruturado em três partes: *I – Programa de Formação, II – Consecução dos Objetivos, III – Comentários* (ver Anexo 1). Para este estudo seleccionámos apenas as questões incluídas nas duas primeiras partes do inquérito.

A primeira parte, Programa de Formação, visou conhecer as percepções das formandas sobre o curso de formação, no que se refere a: a) satisfação com o acompanhamento, b) cumprimento do programa, c) pertinência dos conteúdos, d) interesse e adequação das atividades, e) adequação do tempo previsto para o desenvolvimento do trabalho de grupo e individual, f) satisfação com o processo e com os instrumentos de avaliação.

A segunda parte, Consecução dos Objetivos, visou identificar as percepções das formandas sobre o modo como a formação contribuiu para a concretização dos objetivos iniciais, ou seja, para: a) estimular o desenvolvimento de uma cultura de inclusão da diversidade, b) promover a reflexão sobre o desenvolvimento da consciência fonológica plurilingue no pré-escolar, c) contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional, em sentido global, d) contribuir para a

reflexão/intervenção nas práticas de educação pré-escolar. Cada parte incluiu ainda uma secção de comentários e sugestões.

As formandas preencheram as duas primeiras partes do inquérito classificando cada item, de acordo com uma escala de 1 a 5 (ver Anexo 1). As respostas das formandas a estas questões foram analisadas estatisticamente, como apresentamos na secção seguinte.

A par de inquéritos por questionário, recolhemos ainda as reflexões individuais finais que as formandas redigiram sobre as atividades realizadas durante a formação e que tiveram uma extensão máxima de três páginas A4. Estas reflexões foram alvo de uma análise de conteúdo, com o objetivo de compreendermos os percursos de desenvolvimento pessoal e profissional das formandas.

A exploração das reflexões escritas das educadoras foi feita a partir de um processo de categorização para o qual identificámos “*gavetas ou rúbricas significativas*” (Bardin, 2004, p. 32), isto é, unidades pertinentes em função das quais classificámos o conteúdo dos textos em análise, procurando identificar aspetos que as educadoras destacassem no percurso formativo que realizaram e que, no seu discurso, se deixassem perceber como importantes para a sua atividade profissional (ver Quadro 2). Este processo teve como base outros estudos sobre a formação de professoras para a diversidade linguística e cultural e/ou para a intercompreensão (vejam-se, a título de exemplo, Andrade & Pinho, 2010; Marinho, 2004; Martins, 2008).

Quadro 2 – Categorias de análise que permitem identificar aspetos de desenvolvimento profissional.

Categorias	Descrição	Enunciados de...
<i>Saberes</i>	Mudança nos saberes e pensamento educacional (representações sobre teorias educativas, sobre a escola, sobre modos de educar, sobre finalidades educativas ...)	referência às línguas como objetos a trabalhar, às suas dimensões, funções e estatutos, às suas qualidades e à diversidade que as caracteriza; referência a novos pressupostos educativos que privilegiem a diversidade; referência a novas relações com os saberes...
<i>Práticas</i>	Transformação das práticas educativas (repertório pedagógico-didático da profissional)	referência às práticas, à capacidade de perceber que é possível fazer de outra forma, descobrindo novas modalidades de trabalho com as crianças, em propostas curriculares de educação para a diversidade
<i>Identidade</i>	(Re)construção da identidade profissional (exploração de aspetos diferentes da biografia pessoal, num processo de descoberta de ser educadora de forma diferente)	referência ao sujeito, aos seus modos de exercer a profissão (avaliando o passado e projetando o futuro), redescobrimo-se como educadora

## Resultados

O Gráfico 2 apresenta os resultados que dizem respeito à primeira parte do inquérito por questionário e que visou conhecer as perceções do nosso público-alvo sobre o curso de formação, nomeadamente no que se refere ao acompanhamento das formadoras, ao cumprimento do programa, à pertinência dos conteúdos, à adequação das atividades, à adequação do tempo concedido ao trabalho individual e de grupo, bem como ao próprio processo e instrumentos de avaliação.

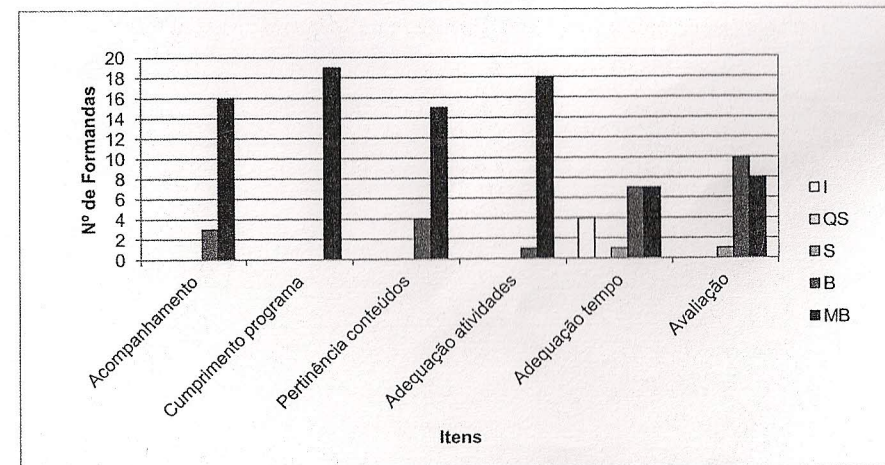


Gráfico 2 – Satisfação com o curso de formação.

Como podemos verificar no gráfico 2, a maioria das profissionais envolvidas no nosso estudo mostrou-se muito satisfeita com o curso de formação, em particular no que se refere ao cumprimento do programa (100%), à adequação das atividades (94,7%), ao acompanhamento pelas formadoras (84,2%) e à pertinência dos conteúdos (78,9%), que, inicialmente, não surgiam explicitamente nos seus discursos. Todavia, apenas 36,8% das formandas considerou o tempo concedido ao trabalho individual e coletivo muito adequado, sendo que 21% o considerou mesmo insuficiente. No que se refere à satisfação com o processo e com os instrumentos de avaliação, 42,1% das formandas considerou que estes foram *muito bons*, face a 52,6% que os considerou *bons* e 5,3% que os avaliou como *suficientes*.

Nos comentários e sugestões que incluíram nesta parte do questionário, sete formandas referem que gostariam de ter tido mais tempo para implementar os seus projetos, refletir sobre as suas práticas e realizar todos os elementos de avaliação. Cinco delas apresentam ainda como sugestões para futuras edições da ação de formação: aumentar o número de horas de trabalho e respetivos créditos e transformar o Curso de Formação numa Oficina de Formação. No que se refere aos contributos do curso,

as profissionais envolvidas nesta ação de formação destacam que o mesmo contribuiu para a compreensão da necessidade de uma cultura de inclusão e de abertura à alteridade, favoreceu uma reflexão sobre a CFP e sobre as suas próprias práticas, o que foi positivo, segundo elas, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional global.

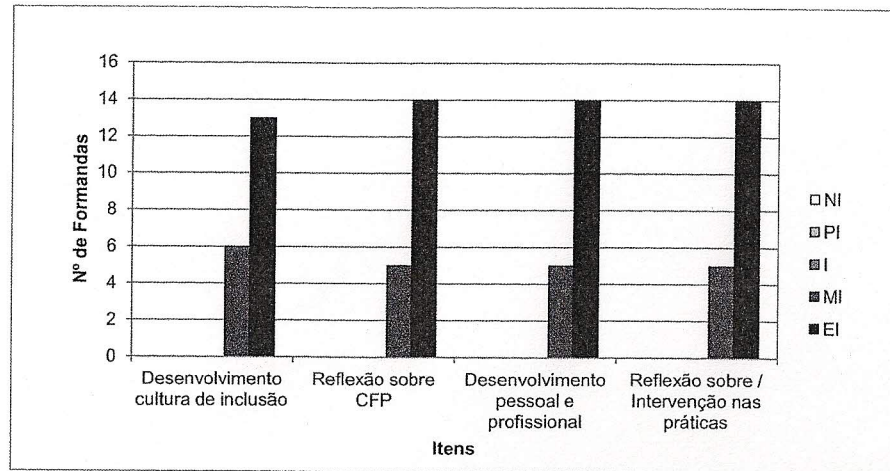


Gráfico 3 – Contributos do curso de formação.

Como podemos observar no Gráfico 3, o curso de formação foi classificado como *extremamente importante* ou *muito importante* para promover os objetivos descritos, tendo a maioria das formandas optado pela classificação mais elevada em cada um dos casos. 68,4% das formandas considerou que o curso foi *extremamente importante* para estimular o desenvolvimento de uma cultura de inclusão da diversidade. Por seu lado, 73,6% considerou que o curso foi *extremamente importante* para promover uma reflexão sobre a importância de fomentar uma CFP desde os primeiros anos, orientar as práticas no sentido de uma educação para a diversidade e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Os comentários e sugestões apresentados pelas formandas nesta parte do inquérito reforçam e clarificam estes números: seis referem que o curso contribuiu para a inclusão da SDL na sua linguagem profissional, permitindo-lhes refletir sobre as suas práticas e melhorá-las; três destacam a importância do curso na descoberta de possibilidades de educar para o plurilinguismo desde o pré-escolar e de promover, simultaneamente, o desenvolvimento de uma CFP; duas mencionam que o curso superou as suas expectativas, tendo contribuído para uma mudança profissional e estimulado a vontade de concretizarem na prática o que aprenderam. A análise das reflexões escritas individuais das possibilidades de desenvolvimento profissional abertas pela frequência do curso de formação em torno da diversidade linguística e da CFP.

Na impossibilidade de analisarmos todas as reflexões, atendendo ao número de formandas, seleccionámos uma reflexão de cada um dos grupos de trabalho criados para o desenvolvimento de atividades de SDL, tendo utilizado como critério a ordem alfabética, isto é, seleccionámos as reflexões das educadoras cujo nome começa pela primeira letra do alfabeto. Assim, analisámos o discurso escrito das seguintes educadoras, aqui identificadas pelas iniciais dos seus nomes: AG, AL, AV, CO e GF. O Quadro 3 apresenta uma caracterização genérica destas educadoras.

Quadro 3 – Caracterização genérica das educadoras selecionadas para análise.

Nome (Abrev.)	Habilitações Académicas	Tempo de serviço	Funções	Motivações para a frequência do curso de formação
AG	Licenciatura em Ensino Especial	16 anos	Educadora de Infância	Presença de crianças falantes de inglês e ucraniano em jardins de infância; obter créditos.
AL	Licenciatura em Educação de Infância	25 anos	Professora Bibliotecária Coordenadora do Departamento de Educação Pré-Escolar	Presença de crianças de várias origens e culturas nos seus grupos; melhorar as práticas; curiosidade pelas línguas e vontade de aprofundar conhecimentos sobre elas e sobre formas de as ensinar.
AV	Bacharelato em Educação de Infância Complementos de Formação do curso de Educação de Infância	17 anos	Educadora de Infância	Presença de alunos com NEEs no seu grupo; aprofundar conhecimentos.
CO	Bacharelato em Educação de Infância Complementos de Formação do curso de Educação de Infância	24 anos	Educadora de Infância Diretora de Estabelecimento	Lidar com futuras situações de heterogeneidade linguística e cultural dos seus grupos.
GF	Licenciatura em Ciências da Educação, variante de Animação Sociocultural	22 anos	Educadora Titular de Turma	Aprofundar conhecimentos.

A educadora AG deixa perceber na sua reflexão que a formação contribuiu para o alargamento do seu repertório pedagógico-didático, tendo acedido a novos saberes, mas essencialmente a novas práticas, *“sinto que me vou atualizando com novas ideias e sugestões por parte de outros parceiros educativos”*, práticas cuja pertinência foi confirmada pela observação de mudanças nas crianças: *“As atitudes das crianças foram de extrema importância para todos, pois os conhecimentos delas ficaram mais ricos”*. Apesar do interesse que reconhece na formação, esse interesse parece residir essencialmente na possibilidade de ter contactado com formas de resolução de problemas, “técnicas” para lidar com crianças “estrangeiras”:

*“Foi com alguma expectativa que me inscrevi neste curso de formação, mas por não ter nenhuma criança estrangeira na minha sala, nunca me tinha questionado sobre o tema. Contudo, sabendo que, em alguns jardins de infância, já vão aparecendo alunos de outros países, achei interessante inscrever-me”*.

Para sintetizar, podemos dizer que esta formanda, com o percurso realizado, reconstrói, parcialmente, o modo de ver a educação, dando destaque ao contacto com novos modos de fazer: *“a formação foi uma mais-valia, uma vez que permitiu alguma reflexão, debate, troca de experiências entre os participantes”*.

A educadora AL apresenta-nos uma reflexão marcada pela narrativa, com invocação da sua história profissional: quem é, o que faz e, essencialmente, aquilo de que gosta na profissão. Relativamente aos saberes, destaca, essencialmente, a compreensão das razões que levam a determinados discursos educativos: *“Foi muito importante conhecer todo o percurso histórico das políticas linguísticas no sentido de permitir perceber porque se demorou tanto a apostar no plurilinguismo”*. Percebe a importância da prática como espaço de reconstrução de saberes, o que a leva a escrever que *“o único senão [da formação foi] o não poder aplicar mais rapidamente na prática os conhecimentos e experiências vividas e aprendidas”*. Escreve na reflexão sobre o que aprendeu e traça projetos para o futuro, *“concluo, comprometendo-me a avançar com este trabalho! O meu negócio é o livro e a leitura e não o posso perder”*, reencontrando-se como educadora de infância numa identidade profissional renovada: *“Este curso de formação permitiu-me juntar duas realidades (e dois gostos) da minha vida... as línguas e a diversidade”*.

A educadora AV refere no seu texto a importância de ter alargado os seus saberes sobre a importância da diversidade nos contextos educativos: *“foi para mim muito gratificante tomar consciência que de que o contacto com a aprendizagem de línguas e a diversidade cultural proporcionará a construção e a consolidação de sociedades mais solidárias, justas, linguística e culturalmente diversificadas”*. Percebe o impacto que a abordagem SDL tem na prática, permitindo percursos mais plurilingues: *“Esta é uma forma de não restringirmos o estudo das línguas à aprendizagem exclusiva do inglês e do português [...] uma oportunidade que não devemos perder de tornar a escola mais dinâmica e voltada para o futuro”*.

Compromete-se igualmente com uma vontade política, percebendo a necessidade de outras formas de ser educadora: *“Teremos nós, como profissionais de educação, nos primeiros anos de vida das crianças, de organizar e planear o currículo no sentido de uma pedagogia diferenciada, visando a diversidade e o multiculturalismo”*.

A educadora CO realça no seu texto escrito a importância de ter abordado temáticas que não estavam no leque dos seus saberes, afirmando que a formação a fez *“refletir sobre matérias nunca antes ponderadas”*. Compreende, com base no seu repertório linguístico-comunicativo, novas práticas educativas:

*“Sempre me senti pouco à vontade para pôr em prática na minha atividade profissional escassos conhecimentos que possuo sobre as línguas, mas, no final desta ação e após o trabalho prático desenvolvido com as crianças, concluí que, mais importante do que ter muitos conhecimentos, é ter motivação, alguma imaginação, aproveitar a vontade de comunicar das crianças, [...] trabalhar a linguagem oral e escrita, introduzindo palavras de outras línguas”*.

Esta formanda vai percebendo que pode ser uma educadora diferente, mais enriquecida e capaz de proporcionar aprendizagens diferentes e mais ricas às suas crianças, num percurso profissional que lhe cabe traçar:

*“Mais do que propostas de atividades a desenvolver com as crianças, em contexto de sala de aula, esta ação de formação veio despertar em mim a noção de que o meu trabalho pedagógico ao nível da exploração da linguagem em contexto de sala de aula pode ser mais abrangente e enriquecido ao introduzir diversidade linguística e cultural”*.

A educadora GF explicita no seu texto um conjunto de saberes que lhe parecem importantes para a atividade profissional de uma educadora de infância: reconhece que a educação para a diversidade linguística está nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, compreende melhor a consciência fonológica e a importância de trabalhar a relação entre a escrita e a oralidade, afirmando que *“a tomada de consciência destas unidades fonológicas permitirá à criança perceber regularidades sonoras em diversas palavras e estabelecer associações entre a estrutura oral e a impressa”*. Revela como é capaz de incluir nas suas práticas educativas o trabalho com a diversidade linguística:

*“Na nossa sala existe uma árvore [...] a árvore generosa. À nossa árvore as crianças deram o nome de «árvore dos sonhos» pois é ao pé dela que conversamos, ouvimos histórias, planificamos o nosso trabalho... e foi no seu tronco que registámos as línguas”*.

Compromete-se igualmente em formas renovadas de trabalhar, isto é, com a reconstrução de uma identidade profissional a que pretende dar novos contornos: *“Posso concluir que esta temática se tornou na minha vida profissional inerente ao currículo e vou incluí-la, todos os anos, com os vários grupos de jardim de infância”*.

A interpretação feita dos escritos das formandas indicia que nem todas se comprometem com novas formas de ser educadora de infância; no entanto, percebemos, pelo conjunto de textos analisados e pela seleção de excertos aqui



apresentados, que o contacto com a diversidade linguística e cultural e a compreensão do seu valor educativo são aspetos que têm impacto na recuperação do passado formativo das educadoras, na compreensão das suas práticas presentes e na projeção de ações futuras para poderem responder com mais satisfação ao que sentem ser a sua missão. De uma forma sintética, podemos dizer que a diversidade linguística se revela como um conteúdo de formação capaz de fazer refletir sobre a prática profissional, em diferentes aspectos que não excluem a relação da educadora consigo própria (Korthagen, 2004).

## Conclusões

Neste estudo procurámos ver até que ponto as participantes na ação de formação tiveram oportunidade de rever, renovar e aperfeiçoar o seu pensamento educacional, as suas práticas e o seu compromisso social. Como vemos nos dados recolhidos e analisados, o pensamento e a ação da educadora é o resultado da interação entre a sua história de vida, o momento profissional vivido e os contextos educativos em que age, incluindo as políticas educativas (Day, 2001, pp. 16-17).

Também verificamos que, apesar de este ser um cenário de aprendizagem em que predomina a instrução direta (ver Liberman, 1996, in Day, 2001, p. 18), o espaço da intervenção nas práticas educativas reais permitiu que as educadoras reconhecessem a importância da formação para a transformação da escola. Assim, através do projeto de investigação-intervenção que desenvolveram em grupo em salas de jardim de infância e através da parceria com a universidade, na interação com as formadoras, as educadoras compreenderam a importância de uma educação para a diversidade, comprometendo-se a continuarem o trabalho: “*Esta formação foi para mim uma mais-valia uma vez que permitiu alguma reflexão, debate e troca de experiências entre os presentes. Serão todos os recursos apresentados e sugeridos, alvo de exploração e partilha com outros colegas de lides pedagógicas*” (AG).

Nas palavras das formandas, a reflexão, a experimentação e a colaboração revelaram-se fundamentais para aprenderem sobre a SDL e a consciência fonológica, concluindo que aprenderam não só como sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural, mas também qual a razão de o fazerem: “*foi para mim muito gratificante tomar consciência de que [...] o contacto com a aprendizagem de línguas e a diversidade cultural proporcionará a construção e a consolidação de sociedades mais solidárias, justas, linguística e culturalmente diversificadas*” (AV).

Na maior parte das reflexões das formandas, enuncia-se um compromisso com um ideal educativo onde a questão da diversidade linguística e cultural não pode deixar de estar presente, passando a constituir-se como um dever moral que a educadora define para si própria. As ações de formação destinadas a promover o desenvolvimento

profissional de professoras e educadoras, como escreve Day, devem lembrar que estas têm “*um papel crucial na vida dos seus alunos*” (2001, p. 319). No caso desta ação, julgamos que tal objetivo foi cumprido, pela compreensão, da maior parte das formandas, que o trabalho com a diversidade linguística e cultural pode fazer a diferença no desenvolvimento das crianças, desenvolvimento esse visível, por exemplo, na promoção da consciência fonológica (Lourenço, Andrade, & Sá, 2011).

O estudo aqui apresentado mostra ainda que, em percursos de formação contínua, para além do tratamento de novos objetos de reflexão educativa, importa criar oportunidades às formandas para que compreendam as suas próprias possibilidades de desenvolvimento profissional, em percursos mais autónomos, segundo necessidades de formação que descobrem por si e capazes de contribuir para a sua sustentabilidade. A nosso ver, tal exige um maior e mais continuado investimento em formações mais próximas das práticas educativas e mais colaborativas.

## Referências bibliográficas

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Andrade, A. I. (2013). Du contact de langues en salle de classe aux pratiques d'éducation et formation. *Synergies Portugal, 1*, 117-130.
- Andrade, A. I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão, 15*, 68-89.
- 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 (éds.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 343-360). Paris: L'Harmattan.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2010). Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. In M. H. Araújo e Sá, & S. Melo-Pfeifer (orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão* (pp. 41-61). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire le programme européen «Evlang». In J. Billiez (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: hommage à Louise Dabène* (pp. 299-308). Grenoble: CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- Candelier, M. (2001). L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de

compétences – pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle. In L. Collès *et al.* (éds.), *Didactiques des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant* (pp. 495-486). Bruxelles: De Boeck.

- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Lisboa: Rocha Artes Gráficas.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique: une notion complexe. In M. Causa (org.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues: enjeux et questionnements* (pp. 15-73). Bruxelles: De Boeck.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1980). *Conscientização. Teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Morais.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 28(XXVIII), 359-375.
- Garcia, C. M. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblemes, traces: morphologie et histoire*. Paris: Flammarion.
- Gonçalves, M. L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada).
- Korthagen, F. (2004). In the search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores, & A. M. V. Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores* (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada).
- Lourenço, M., & Andrade, A. I. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no

pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. In C. S. Reis, & F. S. Neves (eds.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. 1, pp. 335-341). Guarda: Serviços de Artes Gráficas do IPG.

- Lourenço, M., Andrade, A. I., & Sá, S. (2011). *Relatório final de avaliação do curso de formação «Diversidade linguística e consciência fonológica plurilingue: que possibilidades na educação pré-escolar?»*. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento não publicado).
- Marinho, M. (2004). *Sensibilização à diversidade linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1º CEB?* Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado não publicada).
- 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 não publicada).
- Pacheco, J. A. (1996). *Curriculo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Schleicher, A. (ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*. OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264-en> (acedido a 10 de outubro de 2012).
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431.

## Anexo 1 – Questionário de avaliação da formação.

### Questionário de Avaliação da Formação

De modo a avaliarmos a formação concebida e realizada, solicita-se que preencha o seguinte questionário. Agradecemos, desde já, a sua colaboração. O questionário é anónimo.

#### I – Programa da formação

Avalie a formação em termos organizacionais, usando a escala apresentada, sendo que 1 corresponde a *Insuficiente*, 2 *Quase Suficiente*, 3 a *Suficiente*, 4 a *Bom*, 5 a *Muito Bom*.

	1	2	3	4	5
1. Satisfação com o acompanhamento.					
2. Cumprimento do programa.					
3. Pertinência dos conteúdos.					
4. Interesse e adequação das atividades.					
5. Adequação do tempo previsto para o desenvolvimento do trabalho de grupo e individual.					
6. Satisfação com o processo e com os instrumentos de avaliação.					

Explicita / comente a avaliação feita em I e apresente sugestões para as próximas formações.

---



---



---



---



---

#### II – Consecução dos objetivos

Avalie de que forma a formação contribuiu para a concretização dos objetivos iniciais, usando a escala apresentada, sendo que 1 corresponde a *Nada Importante*, 2 a *Pouco Importante*, 3 a *Importante*, 4 a *Muito Importante* e 5 a *Extremamente Importante*.

	1	2	3	4	5
1. Estimular o desenvolvimento de uma cultura de inclusão da diversidade.					
2. Promover a reflexão sobre o desenvolvimento da consciência fonológica plurilingue no pré-escolar.					
3. Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional.					
4. Contribuir para a reflexão/intervenção nas práticas de educação pré-escolar.					

Explicita/comente a avaliação feita em II.

---



---



---



---

#### III – Comentários

1. O que **mais** gostou nesta formação?

---



---



---

2. O que **menos** gostou nesta formação?

---



---



---

3. O que aprendeu?

---



---



---

4. Outros comentários/sugestões

---



---



---