



“Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”?:

Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais?

Mónica Bastos¹

*Universidade de Aveiro – Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I. P.*

M^a Helena de Araújo e Sá

*Universidade de Aveiro – Departamento de Educação / Centro de Investigação Didática e Tecnologia na
Formação de Formadores*

Resumo:

Na era pós-moderna, as sociedades são tendencialmente multilingues e multiculturais. Esta diversidade impulsionou um intenso esforço político e educativo para implementar uma educação plurilingue e intercultural, nomeadamente em contexto europeu, que se refletiu no crescente interesse da Didática de Línguas por conceitos como intercompreensão, interculturalidade e plurilinguismo. Neste quadro, coloca-se um desafio à escola, e sobretudo aos professores de línguas: formar cidadãos responsáveis, críticos, capazes de assumir o papel de mediadores interculturais, fomentando o desenvolvimento de uma competência de comunicação plurilingue e intercultural.

Uma das questões que se pode colocar, face a este desafio, é a seguinte: como encaram os professores de línguas o seu papel enquanto promotores desta educação plurilingue e intercultural?

Nesta comunicação, analisamos as representações de um grupo de professores de línguas (materna e estrangeiras) portuguesas relativamente ao perfil e papel do professor de línguas num contexto de educação para a diversidade linguística e cultural. Propomo-nos comparar os dados relativos aos professores de Português Língua Materna com os relativos aos professores de Línguas Estrangeiras, de forma a identificar divergências e/ou convergências, assim como fatores que lhes poderão estar subjacentes, com o intuito de problematizar potenciais possibilidades e/ou constrangimentos relativamente à implementação de uma didática integrada das línguas.



Apontamento introdutório

Na sequência da crescente mobilidade humana verificada nas últimas décadas, por um lado, e da evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), por outro, o mundo em que vivemos caracteriza-se por uma forte pluralidade do ponto de vista linguístico, cultural, social e religioso: “diverse people, ideas, products, cultures, faiths and languages are being transmitted to every part of the globe” (Leo, 2010: 6). A complexificação desta pluralidade tradicional, referente às sociedades, tem feito emergir um outro tipo de pluralidade, que alguns autores denominam de individual (Coste, 2010; Morin, 1999) ou pós-moderna (Byram, 2009; Byram *et al*, 2009). Para os apologistas desta teoria, os próprios indivíduos, em contacto frequente e sistemático com outras línguas e outras culturas, acabam por sofrer influências dessas mesmas línguas e culturas, tornando a sua própria identidade complexa e plural (Byram, 2009; Dervin, 2010; Kim, 2009; Varro, 2007).

O mesmo acontece com as línguas e as culturas, que se vão enriquecendo, ‘mestiçando’, integrando no seu corpo influências de outras línguas e culturas. Neste quadro, subscrevemos a perspetiva de Couto (2005), quando defende que não existe identidade, cultura, nem língua que seja ‘pura’, que não tenha sofrido influência do tráfico de valores e de influências que nós, Humanidade, andamos a operar há séculos. Posto isto, “we all are diverse” (Dervin, 2010: 4), isto é, todos nós somos únicos e diferentes dos outros indivíduos, pois temos um repertório plurilingue e pluricultural individual que, ao mesmo tempo, nos aproxima e nos diferencia do Outro.

Nesta linha de pensamento, todo e qualquer ato de comunicação é, no fundo, exolingue e intercultural, protagonizado por indivíduos plurilingues e pluriculturais (Beacco, 2005, 2008; Byram, 2009; Byram *et al*, 2009; Coste, 2010; Melo, 2006).

O reconhecimento e valorização desta pluralidade (tradicional e pós-moderna), tem impulsionado um intenso esforço político-educativo com vista à implementação de uma educação plurilingue e intercultural, nomeadamente da parte das Nações Unidas e da União Europeia (Byram, 2009; Byram *et al*, 2009; Cavalli *et al*, 2009; Conselho da Europa, 2002, 2009; Leo, 2010; UNESCO, s/d). Dadas as características intrínsecas ao espaço curricular das línguas, espaço, por excelência, de relação entre o Eu e o Outro, o Semelhante e o Diferente, o Próximo e o Longínquo, este acaba por se configurar como um dos espaços curriculares mais férteis para tratar as questões do plurilinguismo e da interculturalidade (King, 2003).



Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais?

Em suma, o espaço curricular das línguas permite desenvolver competências que ultrapassam largamente o domínio meramente linguístico e comunicativo, sendo-lhe atribuída a missão ética de contribuir para que os alunos, futuros cidadãos do amanhã, aprendam a viver com os outros num mundo de pluralidade.

Paralelamente, e dada a permeabilidade da Didática de Línguas (DL) aos sistemas de valores dominantes (Puren, 2007), os seus discursos científicos têm-se centrado em torno de conceitos como plurilinguismo, interculturalidade, intercompreensão, cidadania democrática e intercultural, apontando para uma mesma finalidade do ensino/aprendizagem de línguas: formar cidadãos responsáveis, críticos, aptos para assumirem o papel de mediadores interculturais em múltiplos contextos comunicativos.

Neste quadro, Andrade & Araújo e Sá (2001; cf. Melo, 2006) defendem que temos assistido a mudanças ao nível do próprio paradigma epistemológico da DL, transitando da fase denominada de *Didática Específica*, assente numa abordagem comunicativa e numa visão instrumentalista e compartimentada no que se refere às competências adquiridas nas diferentes línguas, para uma fase denominada de *Didática das Línguas e do Plurilinguismo*, assente na conceção de língua como instrumento de ação social (Puren, 2004), e não mais como um mero instrumento de comunicação; no reconhecimento de uma dimensão ética/política ao ensino/aprendizagem das línguas (Alarcão, 2008; Alarcão *et al*, 2009; Andrade, 2011); e numa abordagem acional, de ‘*learning by doing*’ (Conselho da Europa, 2002; Delors *et al*, 2000), em que é dado um maior protagonismo ao aluno no seu processo de aprendizagem.

Neste contexto, um dos papéis atribuídos ao professor de línguas é o de guia, de facilitador do aluno neste processo de construção do seu repertório plurilingue e intercultural que se pretende que seja cada vez mais autónomo (Camilleri Grima & Fitzpatrick, 2003). Quer isto dizer que se espera que o professor auxilie o aluno não só a desenvolver competências plurilingues e interculturais, mas também a adquirir ferramentas para que, ao longo da vida, possa aproveitar todas as oportunidades de contactos formais e informais com outras línguas para enriquecer o seu repertório individual. Em suma, cabe ao professor de línguas preparar os alunos para viverem uma cidadania ativa, à escala global, atribuindo-se-lhe, portanto, uma missão ética.

Contudo, se analisarmos as práticas efetivas no terreno, verificamos que, na maioria dos casos, a *Didática das Línguas e do Plurilinguismo* ainda não está a ser implementada, muito em parte porque os professores de línguas não se sentem preparados para abraçar os novos papéis e as novas missões que lhes são atribuídos



(Dionízio *et al*, 2005). Quer isto dizer que, para que esta transição para uma *Didática de Línguas e do Plurilinguismo* seja efetiva, importa repensar o modo como o trabalho dos professores de línguas (materna e/ou estrangeiras) é encarado, abandonando-se a visão ‘solitária’ do trabalho do professor de cada língua para se adotar uma visão coordenada e integrada do trabalho de todos os professores de línguas, independentemente da sua especialidade (Alarcão, 2008). Esta exigência passa obrigatoriamente pela formação dos professores, tanto ao nível inicial como contínuo, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que lhes permitam desempenhar com sucesso os papéis que lhes são atribuídos (Bastos & Araújo e Sá, 2008a, 2008b; Capucho, 2008; Chardenet, 2007), o que, no nosso entender, tem obrigatoriamente implicações ao nível da própria identidade profissional docente (IPD).

Com base nestes pressupostos, desenvolvemos um programa de formação contínua de professores de línguas intitulado *O Professor Intercultural*, que pretende proporcionar aos seus formandos uma dupla experiência de formação/reflexão, enquanto profissionais e enquanto sujeitos de linguagem, com vista ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais ajustadas aos desafios que a pluralidade tradicional e pós-moderna lhes coloca. Este programa de formação configura-se como o contexto em que emergiu o presente estudo, sendo os formandos, professores de línguas (materna e estrangeiras) com uma vasta experiência em ensino, os sujeitos em análise.

Um dos objetivos deste estudo consiste em explicitar as representações dos sujeitos relativamente à IPD em contextos multilingues e multiculturais, nomeadamente à identificação dos papéis e competências que os sujeitos associam ao professor de línguas. O nosso interesse nas autorrepresentações dos sujeitos prende-se com o pressuposto de que estas, nomeadamente as relativas aos papéis e competências subjacentes à profissão docente, “strongly determine the way teachers teach, the way they develop as teachers and their attitudes toward educational changes” (Beijaard *et al*, 2004: 108). Paralelamente, pretendemos identificar eventuais divergências e/ou convergências entre as representações dos sujeitos professores de português língua materna (PLM) e as dos sujeitos professores de línguas estrangeiras (LE), de forma a problematizar potenciais fatores de embaraço e/ou de propulsão à efetiva implementação de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*.

Com este intuito, num primeiro momento, refletiremos acerca da IPD, focalizando-nos nos papéis e competências atribuídos aos professores de línguas, tanto no seio das recomendações político-educativas europeias, como na literatura da



Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais?

especialidade. Posteriormente, apresentaremos o contexto do estudo (programa de formação), discutiremos as opções metodológicas (questões e objetivos de investigação, instrumentos de recolha de dados, metodologia de análise adotada) e analisaremos as vozes dos sujeitos, de acordo com os dois objetivos de investigação anteriormente mencionados. Por fim, a partir das perspetivas dos professores sujeitos deste estudo, refletiremos acerca das limitações e das possibilidades à/da implementação da *didática de línguas e do plurilinguismo* sugeridas nas vozes analisadas e enunciaremos alguns desafios colocados à própria formação de professores de línguas.

1. Professor de Línguas em contextos plurilingues e interculturais – Novos papéis... Papéis revisitados... Competências emergentes...

A competência educativa é pluridimensional e holística, integrando “a rede interligada de saberes, capacidades e atitudes que permitem ao professor agir de uma forma inteligente na diversidade dos contextos da sua profissão” (Alarcão, 1996: 91). No contexto atual, o professor tem sido encarado como um “agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância” (Delors *et al*, 2000: 131), o que implica a necessidade de desempenhar papéis decisivos na formação e educação dos seus alunos. Neste quadro, e no âmbito das publicações emanadas quer do Conselho da Europa e da Comissão Europeia, quer da UNESCO, papéis novos e revisitados à luz desta realidade sociológica têm sido atribuídos ao professor de línguas, o que implica repensar/reestruturar o seu perfil profissional.

Na tabela abaixo, destacamos os papéis (novos ou revisitados) associados ao professor de línguas na literatura da especialidade:

Papéis	Descrição
Facilitador / Guia	O enfoque da ação do professor é colocado na colaboração com os alunos, mostrando-se flexível e capaz de responder às necessidades destes, levando-os, em autonomia, a formularem hipóteses, a analisarem pontos de vista. Para além disso, o professor mantém-se informado sobre os recursos disponíveis e suscetíveis de promoverem o sucesso dos seus alunos.
Mediador / Ator social	Não sendo um papel novo, atualmente tem sido projetado para primeiro plano, uma vez que o acesso à cultura da língua-alvo e, por vezes, o confronto com ela exigem estratégias e abordagens novas, as quais o professor desenvolve e pratica com o intuito de preparar os seus alunos para a participação no diálogo intercultural.
Investigador	O professor mantém-se atualizado relativamente aos conhecimentos científicos relacionados com a sua área de docência e com a vida quotidiana, nomeadamente dos



	países das(s) língua(s) que ensina. Espera-se, também, que o professor se adapte às exigências que lhe são colocadas no exercício da sua profissão, fundamentando as suas opções didáticas na investigação educacional existente e assumindo-se como um participante ativo em projetos de investigação. A prática reflexiva e a investigação-ação tornam-se hábitos correntes na vida quotidiana dos professores.
Gestor	Enquanto gestor (do currículo, das tecnologias, dos alunos...), o professor de línguas desenvolve competências em gestão suficientemente sólidas para garantir o equilíbrio entre os diferentes elementos que compõem os novos ambientes de aprendizagem. Pesquisa, produz e avalia criticamente atividades, estratégias e materiais, e escolhe-os de acordo com os objetivos que definiu e as características dos seus contextos profissionais.
Colaborador	O professor de línguas trabalha em equipa e partilha responsabilidades com os colegas, não só ao nível da gestão da escola, mas também no que se refere a um trabalho integrado das línguas na escola.
Avaliador	Seleciona suportes, métodos e instrumentos de avaliação diversificados e encara a avaliação não como um produto, mas antes como um processo regulador do ensino/aprendizagem. Recorre frequentemente à autoavaliação, refletindo e analisando as implicações das suas opções pedagógicas no desenvolvimento quer dos seus alunos, quer dos professores que integram as equipas de trabalho em que se movimenta, quer ainda no seu próprio desenvolvimento profissional.

Tabela 1 – Papéis dos professores de línguas (adaptado de Camilleri Grima & Fitzpatrick, 2003)

A par de papéis tradicionalmente associados ao professor, como o de *gestor* do cenário pedagógico-didático ou de *avaliador*, os professores de línguas são chamados a desempenhar novos papéis e/ou a repensar a forma como desempenhavam já esses mesmos papéis. Assim, o professor de línguas, atualmente, é visto como: *facilitador / guia* dos alunos no seu processo de desenvolvimento; *mediador / ator social*, papel fortemente associado à dimensão política e ética do ensino das línguas a que nos referimos anteriormente; *investigador*, que deve procurar as respostas adequadas aos problemas com que se vai deparando no exercício da sua profissão; e *colaborador*, visto que, no seio de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*, se espera que o professor trabalhe em equipa com os outros professores de línguas, no sentido de permitir ao aluno um desenvolvimento do seu repertório plurilingue e intercultural mais equilibrado, coeso e holístico.

Em síntese, encara-se o professor de línguas não apenas como mediador entre o aluno e a língua que ensina, assumindo antes uma diversidade de papéis. Neste sentido, espera-se que o professor fomente o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural nos seus alunos:



Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilíngues e multiculturais?

“para além de o ser de uma língua específica e de se assumir como agente dessa mesma língua na escola e no currículo, é um educador em línguas, capaz de promover a cultura linguística nos contextos educacionais em que actua, por intermédio dos dispositivos pedagógicos que põe em acção” (Araújo e Sá, 2003: 75).

A emergência de novos papéis e a necessidade de visitar outros torna ainda mais complexa a IPD que, na perspectiva de Andrade & Pinho (2003; retomada em Pinho, 2008), além de uma *dimensão didática*, diretamente relacionada com o agir profissional em contexto de sala de aula (articulando-se, na nossa perspectiva, com os papéis de *facilitador/guia*, de *avaliador* e de *gestor*); integra também uma *dimensão pessoal*, relativa ao professor no seu ser Homem, com as suas características pessoais, os seus interesses, as suas predisposições e representações relativamente à profissão (onde podemos integrar os papéis de *colaborador* e de *investigador*); e uma *dimensão social/política*, intimamente relacionada com a missão ética que, cada vez mais, é atribuída ao ensino das línguas, e que se consubstancia na crescente valorização da visão do professor como educador, ou seja, como *mediador / ator social*.

Salientamos ainda que, para que estes papéis possam ser desempenhados pelos professores de línguas na sua plenitude, importa que estes desenvolvam um conjunto articulado e complexo de atitudes, de conhecimentos e de capacidades, ou seja, de competências. Focalizando-se em contextos educativos plurilíngues e interculturais, vários autores (Afonso, 2006; Camilleri Grima & Fitzpatrick, 2003; Kazlauskaitė, s/d; Perrenoud, 2001; entre outros) têm tentado identificar/definir as competências que importa trabalhar com os professores de línguas. Na tabela 2, tentamos sistematizar sete competências integrativas e indissociáveis, fortemente mencionadas na literatura da especialidade:

Competências	Descrição
Científica	Relaciona-se não apenas com os conhecimentos científicos da área de docência, mas também com a capacidade de pensar em termos científicos e de participar em atividades científicas. Integra igualmente o conhecimento declarativo, empírico e académico, relativo às línguas em geral e à(s) língua(s) específica(s) que ensina.
Crítica	Diz respeito à capacidade de apreciar a credibilidade, utilidade, importância e fiabilidade de orientações político-educativas, de sugestões de cariz pedagógico-didático, tendo sempre como referência os seus objetivos, as competências que pretende desenvolver nos seus alunos, os níveis de desempenho e dificuldades destes

	e as características dos seus contextos profissionais. Refere-se também à capacidade de refletir criticamente sobre si, sobre o Outro e sobre práticas profissionais.
Intercultural	Relaciona-se com conhecimentos (acerca da sua cultura e da cultura do Outro, consciência da relatividade dos seus padrões culturais, etc.), capacidades (de interação e cooperação com o Outro, de empatia, de adaptação às normas de comportamento do Outro, etc.) e atitudes (interesse e respeito em relação ao Outro, etc.) interculturais. Neste quadro, o professor de línguas estimula nos seus alunos habilidades para, a partir do conhecimento da sua cultura, descobrir as especificidades das outras culturas; favorece o contacto dos seus alunos com outros valores e com outras formas de estar na vida; leva-os a valorizarem a diversidade linguística e cultural; ajuda-os a desmistificarem os seus estereótipos; contribui para o desenvolvimento da sua personalidade, abertura e integração social.
Linguístico-comunicativa	Refere-se ao professor de línguas enquanto sujeito de linguagem, que participa em situações de comunicação diversificadas (na aula, na turma, na escola...).
Digital	Diz respeito à utilização adequada das TIC nos vários contextos da profissão docente, nomeadamente à rentabilização da Internet na investigação em línguas e à utilização de ferramentas linguísticas em contexto de sala de aula e de programas específicos no domínio da avaliação.
Pedagógico-didática	Refere-se ao saber-fazer enquanto professor de línguas. Integra saberes ao nível da organização de cenários pedagógicos e da gestão de conteúdos, estratégias, tecnologias, interações, ritmos de aprendizagem, etc. em sala de aula, tendo como objetivo último o sucesso do processo de ensino/aprendizagem, mobilizando, motivando, orientando e auxiliando os alunos.
Pessoal / Interpessoal	Articula-se com o saber-ser e o saber-estar, uma vez que diz respeito à dimensão existencial, isto é, a valores, atitudes, características pessoais, traços de personalidade, modos de ver a si próprio e aos outros.

Tabela 2 – Competências dos professores de línguas

Como se pode depreender, esta rede articulada e complexa de competências, não só engloba aquelas que são mais tradicionais e comumente associados à competência profissional de um professor de línguas (como a *pedagógico-didática* e a *linguístico-comunicativa*), mas também outras que surgem na conjuntura atual (como a *intercultural* e a *digital*), não esquecendo outras competências que, apesar de não serem novas, adquirem agora outra importância (como a *pessoal/interpessoal*, a *científica* e a *crítica*).

2. O Contexto do Estudo: O Professor Intercultural

Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais?

O programa de formação *O Professor Intercultural* é composto por duas partes concebidas autonomamente e de diferente natureza (um curso e uma oficina), mas que mantêm entre si relações recíprocas e espiraladas de desenvolvimento profissional, como se explicita na figura 1:



Figura 1 - Dinâmicas de desenvolvimento profissional

A perspetiva de formação subjacente ao programa é a de que o desenvolvimento humano (pessoal e/ou profissional) e, conseqüentemente, a inovação e potenciação das práticas (interculturais, plurilingues, profissionais) resulta da interação constante entre a reflexão, a busca de informação e a experimentação, numa lógica dinâmica e contínua. Estamos perante, portanto, uma perspetiva ecológica e recursiva do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2002), assente no postulado de que os produtos e resultados de determinado processo de desenvolvimento se constituem continuamente como motor de arranque para novos processos de desenvolvimento (Morin, 2008), tal como a imagem espiralada da figura 1 sugere.

Neste quadro, a primeira parte do programa (o curso), dado o seu carácter essencialmente teórico e informativo, focalizado na fundamentação de práticas, abarcou somente os dois primeiros níveis da espiral de desenvolvimento profissional (reflexão sobre as práticas e acesso à informação). Já a oficina, focalizando-se na fundamentação de práticas, mas também na sua inovação, envolveu os três níveis considerados (reflexão sobre as práticas, acesso à informação e vivência experiencial).

Os professores poderiam frequentar o plano de formação segundo três percursos possíveis: i) apenas o curso, caso procurassem um aprofundamento teórico que lhes permitisse consolidar ou fundamentar práticas plurilingues, interculturais e/ou profissionais; ii) apenas a oficina, caso preferissem apostar na inovação das práticas educativas; iii) todo o programa de formação, aliando a valência essencialmente teórica



do curso à valência essencialmente experimental da oficina, num percurso mais completo, coeso e holístico.

2.1.Pressupostos da proposta de formação

As dimensões e os princípios de formação que alicerçaram o programa de formação *O Professor Intercultural* estão ligados a uma perspetiva de didática de línguas orientada para a diversidade linguística e cultural e para a intercompreensão, esta última encarada como a finalidade de todo e qualquer ato de comunicação (Araújo e Sá, 2010; Doyé, 2005; Pinho, 2008). Trata-se de uma perspetiva que está em perfeita consonância com os atuais discursos DL, que apontam para uma didática mais holística, integrada e integrativa, mais humanista e implicada, tal como explicitámos anteriormente.

Neste quadro, sustentámos o nosso programa de formação nas dimensões da IPD de Andrade & Pinho (2003; cf. Pinho, 2008) supracitadas, a saber: a *dimensão social/política; pessoal; e didática*. No nosso programa, estas dimensões foram trabalhadas através de atividades configuradas segundo os princípios estratégicos que Araújo e Sá (2003) avança como potenciadores de programas de formação para a intercompreensão e para a diversidade linguística e cultural: i) *princípio Inter-*, que engloba atividades de experimentação de situações de interação e de diálogo (entre os sujeitos, as línguas e as culturas, as disciplinas escolares, os professores...); ii) *princípio Pluri-*, configurador de atividades orientadas para a valorização do plurilinguismo e o aprofundamento de conceitos como diversidade (linguística, cultural), competência plurilingue e CCI, ecletismo metodológico...; iii) *princípio Meta-*, referente a atividades dirigidas para práticas profissionais reflexivas (a propósito das línguas, da comunicação, dos processos de ensino-aprendizagem); iv) *princípio Ex-*, correspondente a práticas de explicitação, pelo próprio sujeito, dos seus conceitos, crenças e ideologias profissionais.

Na figura abaixo, expomos os princípios e as dimensões inerentes ao DP que estão subjacentes à nossa proposta formativa:

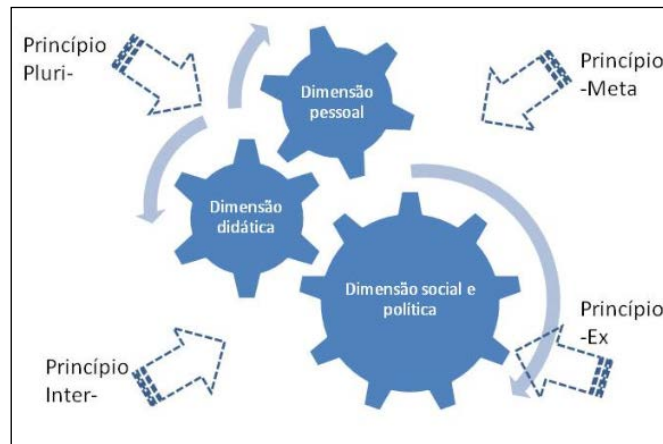


Figura 2 - Princípios estratégicos e dimensões de formação

Em síntese, a proposta de formação aqui objeto de análise pretendeu articular as dimensões *pessoal*, *social/política* e *didática* da IPD, propondo atividades de formação concebidas segundo os quatro princípios estratégicos enunciados (*pluri-*, *inter-*, *meta-*; e *ex-*), de forma a potenciar, junto dos professores em formação, o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para desempenhar com sucesso os papéis que lhes são atribuídos neste mundo pós-moderno.

2.2. Roteiro de formação

Curso de formação “Professor de Línguas: promotor da escola plurilingue e intercultural”

O curso², frequentado por doze professoras de várias línguas de três escolas do distrito de Aveiro, decorreu entre setembro e dezembro de 2006.

As atividades organizaram-se em quatro momentos:

i) *Momento prévio de formação*, em que os sujeitos procederam a uma autoanálise das suas representações relativamente ao ensino/aprendizagem de línguas e à CCI em particular, preenchendo a secção “O Meu Perfil...” dos seus *Portefólios Profissionais*³;

ii) *As políticas educativas portuguesas e europeias face à diversidade linguística e cultural*, momento de aprofundamento de conhecimentos relativamente às orientações políticas e educativas e à diversidade linguística e cultural da sociedade, tanto ao nível local, como a um nível mais alargado (nacional, europeu e mundial);

iii) *O professor face aos desafios das políticas educativas*, etapa de reflexão acerca dos desafios que são colocados aos professores em contextos plurilingues e interculturais, nomeadamente os papéis que se espera que desempenhem e o perfil profissional que lhes é associado;

iv) *O contexto real das escolas face aos desafios das políticas educativas*, momento em que os professores analisaram documentos reguladores das suas escolas (projeto educativo, planificações) e os apoios que os alunos de Português Língua Não Materna usufruem; nesta etapa, desenvolveram ainda pequenas investigações com o intuito de caracterizar a diversidade linguística dos seus contextos profissionais.

A figura 3 pretende esquematizar a matriz formativa deste curso.

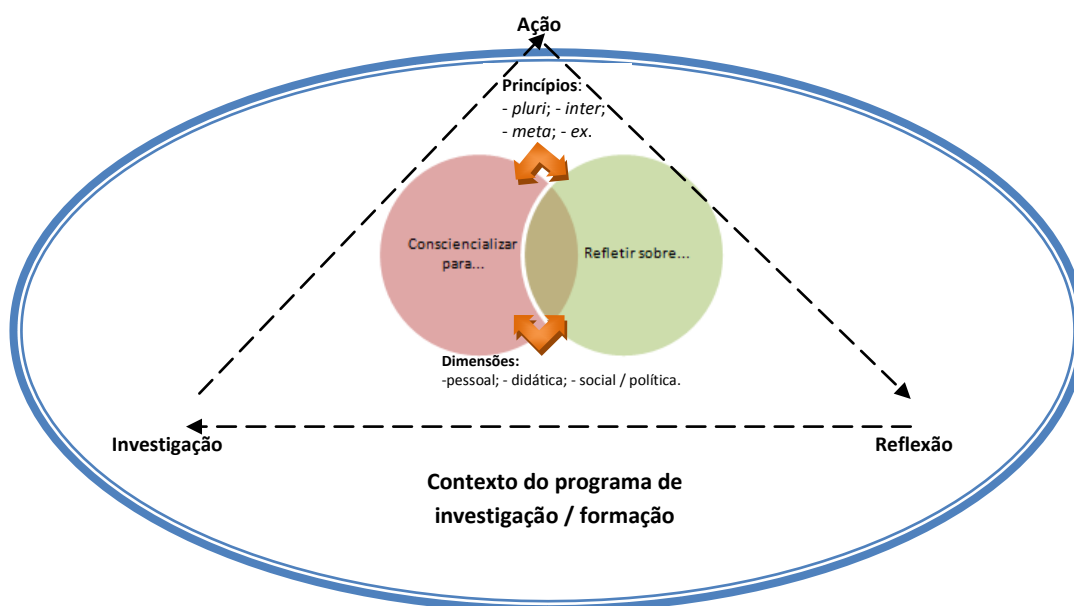


Figura 3 - Matriz formativa do curso de formação

Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais?

Explicitando, a esfera central “*Consciencializar para...*” refere-se à intenção de promover a consciencialização para a diversidade linguístico-cultural própria das sociedades modernas e para as responsabilidades que cabem à escola e aos professores de línguas em contextos de diversidade. A esfera *Refletir sobre...* diz respeito à vontade de promover a reflexão dos formandos acerca das suas representações e práticas, bem como das práticas dos contextos profissionais em que estão inseridos. Interligadas numa lógica recursiva de ação-reflexão-investigação, estas finalidades da formação foram operacionalizadas em atividades que recobrem os quatro princípios de formação atrás mencionados a fim de trabalhar as três dimensões do DP preconizadas: *pessoal, didática e social/política*.

Oficina de formação “O Professor de Línguas Intercultural: do mundo virtual ao contexto escolar”

A oficina⁴ decorreu entre janeiro e julho de 2007, envolvendo sete professoras de duas escolas secundárias do distrito de Aveiro.

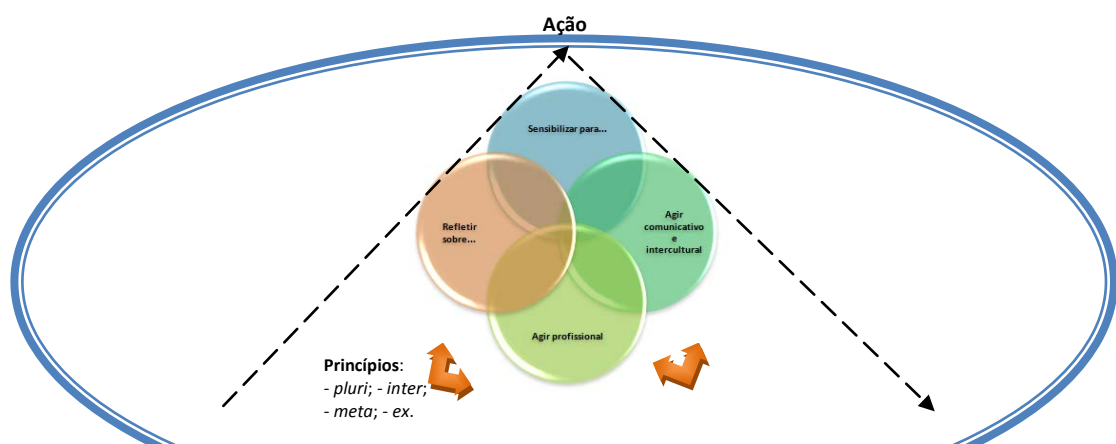
As atividades propostas organizaram-se em três momentos, dois deles simultâneos:

i) *Preparação para a participação numa sessão na plataforma Galanet⁵*, onde se procedeu a uma sensibilização para uma abordagem didática orientada para o plurilinguismo, bem como à exploração da plataforma;

ii) *Trabalho colaborativo e de projeto na plataforma Galanet*, tendo os formandos participado numa sessão de formação na plataforma, juntamente com falantes de outras línguas românicas, professores ou não de línguas;

iii) *Desenvolvimento colaborativo, implementação e análise de projetos de ação*, momento simultâneo ao anterior, em que os professores desenvolveram projetos de ação didática subordinados ao tema do plurilinguismo e da interculturalidade.

Na figura seguinte, esquematizamos a matriz formativa da oficina.



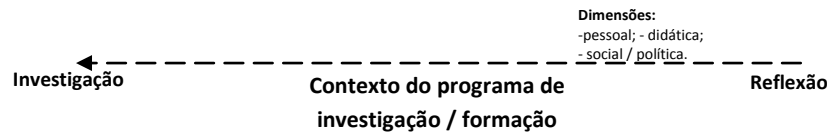


Figura 4 - Matriz formativa da oficina de formação

No que diz respeito à esfera *Sensibilizar para...*, ela diz respeito ao trabalho realizado tendo em vista a consciencialização dos sujeitos para os princípios e finalidades de uma abordagem didática orientada para a interculturalidade e o plurilinguismo. O *Agir Comunicativo e Intercultural* consistiu na participação numa sessão da plataforma *Galanet*, com o intuito de proporcionar aos formandos oportunidades de prática e de (re)construção de competências plurilingues e interculturais em ação, de forma poderem, em seguida, proporcionar idênticas oportunidades aos seus alunos. As atividades englobadas na esfera *Agir Profissional* são aquelas em que os sujeitos desenvolveram colaborativamente projetos de ação alicerçados numa didática da interculturalidade e do plurilinguismo, com o intuito de fomentar o desenvolvimento de um *saber-fazer* profissional. *Refletir sobre...* traduz uma intenção transversal a todo o percurso de formação, consistindo concretamente, tal como no curso, no preenchimento e/ou atualização dos *Portefólios Profissionais*.

Sintetizando, o programa implementado assentou numa abordagem acional e reflexiva, características que, segundo as palavras dos formandos analisadas noutros estudos exploratórios (Bastos & Araújo e Sá, 2008a; 2008b), se constituem como fortes potencialidades da proposta formativa.

3. Coordenadas metodológicas

Tal como já referimos anteriormente, uma das coordenadas de investigação subjacente a este estudo prende-se com a explicitação das representações dos sujeitos relativamente à IPD em contextos multilingues e multiculturais, tendo, portanto, como ponto de partida a seguinte questão de investigação: que papéis e competências associam os sujeitos a um professor de línguas em contextos multilingues e multiculturais?

Sendo os nossos sujeitos, tanto professores de PLM, como professores de LE, questionámo-nos ainda acerca do seguinte: será que as representações dos sujeitos diferem consoante o estatuto da língua que ensinam, ou seja, consoante sejam



Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais?

professores de LM ou de LE? Na nossa perspetiva, a resposta a esta questão pode-nos ser útil na identificação de fatores potenciadores e/ou limitadores da efetiva implementação de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*.

Os sujeitos do estudo⁶ são, portanto, as 16 professoras que participaram neste programa de formação. A tabela abaixo apresenta a sua caracterização profissional:

Habilitações académicas	Níveis de Ensino	Línguas	Categoria Profissional	Escalão Profissional
* Licenciatura: 12; * Pós-Graduação (Gestão curricular): 1; * Mestrado (Didática de Línguas): 2; * Mestrado (Literatura Portuguesa): 1	* 3º Ciclo: 2; * Secundário: 6; * 3º Ciclo e Secundário: 8.	* Inglês: 11; * Português: 9; * Alemão: 6; * Francês: 4; * Latim: 2; * Grego: 2.	* Nomeação definitiva em Quadro de Escola: 16.	* 6º escalão: 1; * 7º escalão: 3; * 8º escalão: 3; * 9º escalão: 7; * 10º escalão: 2.

Tabela 3 – Caracterização profissional dos sujeitos

Como se pode depreender, todas as professoras que integram a nossa amostra são licenciadas e quatro delas possuem, inclusivamente, pós-graduações. A maioria trabalha com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Todas elas possuem habilitações profissionais para ensinar mais do que uma língua (de entre as seguintes combinações português / inglês, português / francês, inglês / alemão, português / latim / grego e inglês / francês), sendo que no ano letivo em que este estudo foi desenvolvido, as línguas de oferta nas suas escolas eram o inglês, o francês e o português. Por fim, importa salientar que todas são professoras pertencentes ao Quadro de Escola e em fases avançadas de progressão na carreira docente, ou seja, partes integrantes da cultura das escolas em que desenvolvem a sua atividade profissional.

Para este estudo em particular, visto que pretendemos identificar eventuais convergências e/ou divergências entre as representações dos professores de PLM e de LE, dividimos a nossa amostra em dois grupos, como explicitamos na figura que se segue:

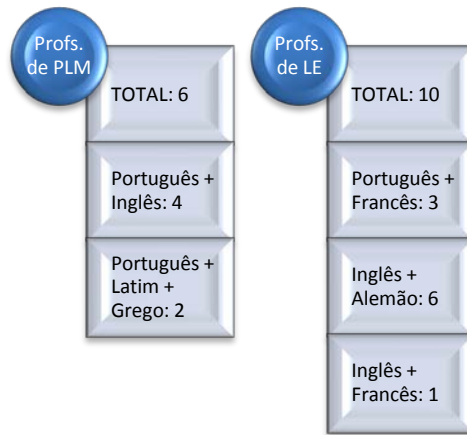


Figura 5 – Organização da amostra do estudo

Quer isto dizer que dividimos a nossa amostra em dois grupos: um relativo às professoras que, naquele ano letivo, lecionavam unicamente PLM, num total de seis, quatro habilitadas a lecionar português e inglês e duas português, latim e grego; e outro referente às professoras que lecionavam LE, num total de dez, das quais seis estavam habilitadas a lecionar inglês e alemão, três português e francês e uma inglês e francês.

Os dados foram recolhidos durante os dois ciclos de formação que integram o programa de formação *O Professor Intercultural*, tendo-nos servido de um dos instrumentos de formação que, simultaneamente, nos permitiu recolher dados, isto é, os *portefólios profissionais* (cf. nota de rodapé n.º 3), nomeadamente as respostas dadas pelos sujeitos em dois indutores de resposta da secção “O Meu Perfil Profissional”:

6. Para mim, ser professor de línguas é...



Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais?

11. Uma boa metáfora para definir um professor de línguas seria:

Justifique a sua opção.

Figura 6 – Indutores de resposta que permitiram a recolha dos dados

Tratam-se, portanto, de dois indutores de resposta que pretendiam levar os sujeitos a refletir acerca das suas representações sobre a IPD. Assim, acreditamos que, ao analisarmos as respostas, poderemos compreender a forma como estas professoras descrevem o “ought self” (Lauriala & Kukkonen, 2003) do professor de línguas no contexto atual, isto é, os deveres, as responsabilidades e as características que consideram imprescindíveis para um professor, em suma, aquilo que deve ser o professor de línguas em contextos de diversidade.

A técnica de análise de dados adotada foi a análise de conteúdo, elegendo como macro-categorias de análise as três dimensões da IPD de Andrade & Pinho (2003), a *didática*, a *pessoal* e a *social/política*; e como categorias os papéis e as competências dos professores de línguas emergentes na literatura da especialidade a que nos referimos anteriormente. É de salientar que, a par destas categorias de natureza *etic*, fortemente divulgadas na literatura que sustentou teoricamente este estudo, durante a análise estivemos abertos à inserção de categorias emergentes das próprias vozes dos sujeitos, ou seja, de natureza *emic*. Na tabela que se seguem sistematizamos o modelo de análise adotado no âmbito deste estudo, enunciando apenas as categorias de natureza *etic*:

Macro-categorias	Dimensão pessoal	Dimensão didática	Dimensão social / política
Papéis	Colaborador; Investigador.	Facilitador / Guia; Avaliador; Gestor.	Mediador / ator social.
Competências	Pessoal / Interpessoal; Pedagógico-didática; Linguístico-comunicativa;	Crítica; Científica; Digital;	Intercultural.

Tabela 4 – Modelo de análise

Trata-se, portanto, de uma abordagem metodológica que visa um conhecimento aprofundado de um fenómeno, na sua particularidade e na sua complexidade, fenómeno esse circunscrito a dois grupos de sujeitos, de forma a identificar convergências e/ou divergências. Posto isto, e de acordo com Bogdan & Biklen (1994), o nosso estudo pode ser classificado como um *estudo de caso comparativo*.

Por fim, dadas as finalidades interpretativas do estudo, de natureza interpretativa, adotamos uma abordagem mista, aliando as mais-valias de uma análise qualitativa, que nos permite conhecer o fenómeno de uma forma mais aprofundada, às de uma análise quantitativa, que nos permite perceber que categorias os sujeitos mais valorizaram, baseando-nos na hipótese de que “uma característica é tanto mais frequentemente citada quanto mais importante é para o locutor” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 228).

4. Analisando as vozes dos sujeitos...

4.1. Papéis atribuídos aos professores de línguas no contexto atual

Quando chamados a refletir acerca dos papéis que se espera que os professores de línguas desempenhem em contextos de diversidade linguística e cultural, as professoras de PLM enunciam seis, enquanto as professoras de LE enunciam cinco:

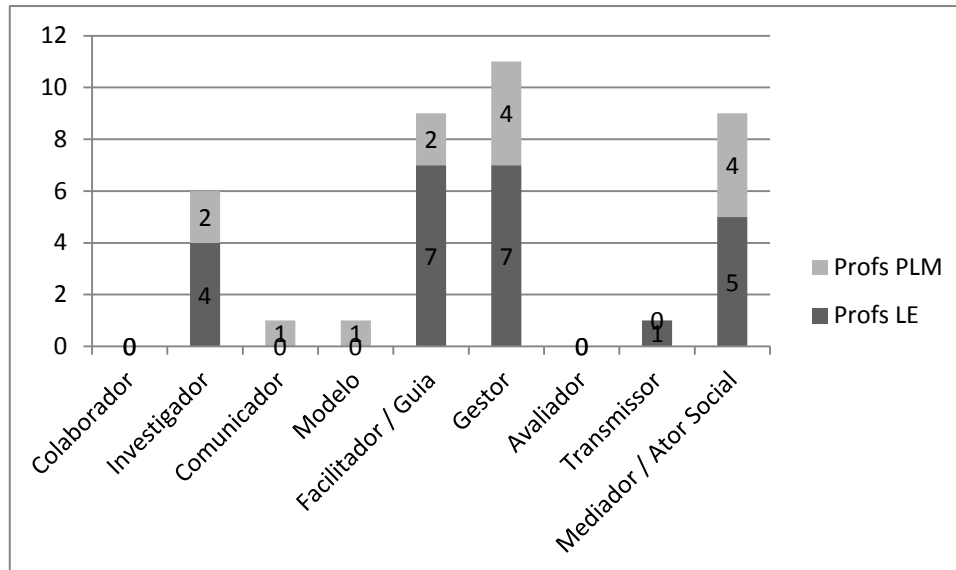


Gráfico 1 – Papéis atribuídos aos professores de línguas em contextos de diversidade

Como podemos verificar no gráfico acima, a maioria das representações dos nossos sujeitos situam-se ao nível da *dimensão didática*, consubstanciada nos papéis *facilitador / guia*, com 9 unidades de conteúdo (UC), *gestor*, com 11 UC, e *transmissor*, papel fortemente relacionado com uma visão tradicional do ensino e do papel do professor, que emergiu no discurso de uma professora de LE. Por outro lado, os professores de LE



Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais? parecem ser os que mais valorizam esta dimensão, sendo que 15 das 21UC identificadas correspondem às vozes dos sujeitos que integram este grupo.

No que se refere à *dimensão pessoal*, os professores de LE tendem a valorizar o papel de *investigador*, com 4 das 6 UC identificadas, em detrimento de outros papéis associados à *dimensão pessoal* da IPD. Já os professores de PLM, além de reconhecerem o papel de *investigador* (2 UC), atribuem ao professor de línguas ainda o papel de *comunicador* e de *modelo*, ambos papéis não previstos na literatura enquadradora do presente estudo.

As representações dos professores parecem estar mais equilibradas em relação à *dimensão social/política* e ao *papel de mediador / ator social*, pois das 9UC identificadas, 4 emergiram nos discursos das professoras de PLM e 5 nas de LE.

Importa salientar a inexistência de referências a dois papéis referidos na literatura da especialidade, o de *colaborador* e o de *avaliador*, sendo o primeiro um papel emergente no âmbito de um trabalho integrado dos professores de línguas, e o segundo um papel tradicionalmente associado à profissão docente.

Analisemos agora as metáforas associadas pelos sujeitos aos quatro papéis mais valorizados: *gestor, facilitador / guia, mediador / ator social, e investigador*.

Gestor

No que se refere a este papel em concreto, verificámos que as professoras de LE utilizam metáforas como o “*ator*”, que representa “*mil faces*” e imita “*mil vozes*” [OF4], ou seja, que se adapta aos desafios que vai enfrentando no exercício da sua profissão; como “*um bom chocolate*”, que se deve “*saborear*” de forma doseada [CF8]; e um “*papagaio colorido*” [CF9] que deve encher a sala de aula de cor e de vida. Já as professoras de PLM recorrem a metáforas como a de “*um perfume suave, que sendo utilizado de forma diária e discreta seria sempre agradável e nunca cansaria*” [CF3]; a de “*um cesto de frutas variadas, que permite uma boa salada ou somente uma peça de fruta*” [PI2], consoante as necessidades e os desejos; e a da “*bola saltitante*” [CF4], que se adapta às realidades por onde passa.

Tratam-se de papéis fortemente relacionados com a gestão da sala de aula nas suas múltiplas vertentes e, portanto, com a *dimensão didática* da IPD.

Facilitador / Guia

Em relação a este papel, as professoras de LE consideram que o professor de línguas pode ser um “*dicionário*” [CF8], sempre disponível para tirar dúvidas e orientar o aluno; um “*passaporte*” [CF8], que facilita o acesso a novos conhecimentos; ou “*um trilho de terra batida*”, que permite a aventura da descoberta. As professoras de PLM fazem referência a metáforas como a da “*porta entreaberta para o mundo*” [PI3] e a do “*guardião da chave que abre as portas e as janelas do mundo aos seus alunos*” [OF3], elementos que potenciam a capacidade de descoberta nos seus alunos.

Tratam-se, portanto, de metáforas que apontam para a *dimensão didática*, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento da autonomia nos seus alunos.

Mediador / Ator social

O papel de *mediador / ator social* parece consubstanciar-se, na perspetiva das professoras de LE, em metáforas como o “*passaporte para o mundo*” [CF2], que permite o contacto com outras culturas, outras línguas; e como a “*ponte*” [CF7], que estabelece ligações. Uma das professoras de LE alude a este papel de forma mais direta, referindo que ser professor de línguas é “*ser o promotor da escola plurilingue e intercultural*” [CF2]. Uma das professoras de PLM refere a metáfora do construtor de pontes, atribuindo ao professor de línguas a missão de “*estender pontes para outras margens*”, isto é, de “*dotar os (...) alunos das ferramentas que lhes permitam abrir caminhos para outras culturas, outras maneiras de ser e de pensar*” [CF5]. Para além disso, nas justificações relativas às metáforas de “*bola saltitante*” [CF4] e de “*porta entreaberta para o mundo*” [PI3], os sujeitos fazem referência ao papel do professor como potenciador da capacidade de adaptação do aluno a outras realidades, por um lado, e do gosto pelo contacto com outras culturas, por outro. Trata-se, portanto, de um papel intimamente relacionado com a *dimensão social / política* da IPD.

Investigador

Por fim, em relação ao papel de *investigador*, as professoras de LE encaram o professor de línguas como um “*eterno aprendiz*” [CF2], “*em construção e sempre em evolução*” [OF4], ou seja, como um profissional em permanente aprendizagem, em constante adaptação e evolução. Uma das professoras de LE, retomando a metáfora da ponte, refere que essa “*ponte está continuamente em obras*” [CF7], salientando o carácter evolutivo e transitório do desenvolvimento profissional docente. As professoras de PLM, para além de recorrerem à metáfora do “*ser itinerante no seu processo de*

Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais?

autoformação” [OF3], encaram o professor de línguas como um “*professor-investigador*” [OF3], “*um cientista que ensaia no seu laboratório as substâncias mais adequadas a determinada experiência de aprendizagem*” [OF3], numa clara alusão à necessidade de analisar, avaliar continuamente as suas opções pedagógico-didáticas. Como se pode deprender, trata-se de um papel fortemente relacionado com a *dimensão pessoal* da IPD.

Analisadas as representações relativas aos papéis atribuídos aos professores de línguas, centremo-nos, agora, nas representações relativamente às competências que se espera que os professores de línguas manifestem no contexto atual.

4.2. Competências associadas aos professores de línguas no contexto atual

De acordo com as informações constantes no gráfico 2, verificamos que existe uma tendência para valorizar as *competências pedagógico-didáticas*, tanto da parte dos professores de PLM, como dos de LE, o que corrobora a tendência verificada na secção anterior, em que a *dimensão didática* surgiu como a dimensão mais valorizada pelos sujeitos. Para além disso, e tal como ficou claro anteriormente, esta tendência é mais consistente nas vozes das professoras de PLE, com 32 UC das 46 UC associadas a esta competência:

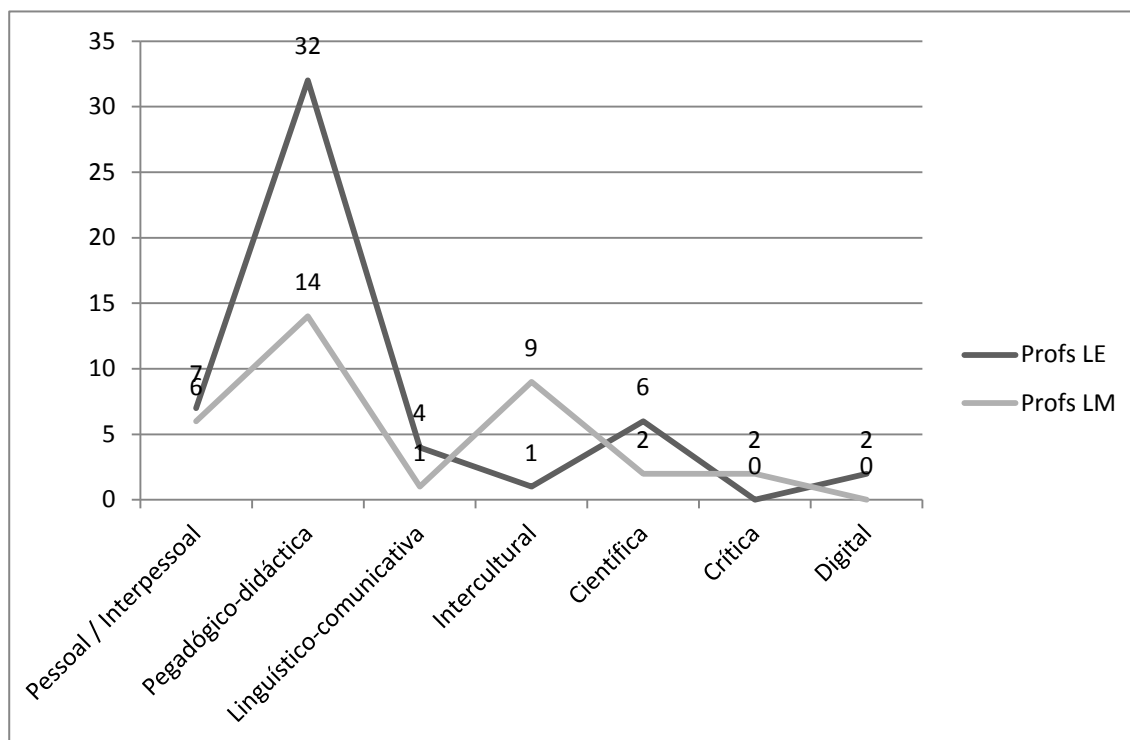


Gráfico 2 – Competências dos professores de línguas no contexto atual

A segunda competência mais valorizada nas vozes dos sujeitos é a *pessoal / interpessoal*, como atesta o gráfico acima. Neste caso, verificamos um maior equilíbrio ao nível do peso atribuído a esta competência pelos dois grupos de professoras que constituem a nossa amostra: 6 UC referentes às representações das professoras de PLM e 7 UC referentes às das professoras de LE.

As professoras de LE atribuem ainda uma importância significativa à *competência científica*, em relação à qual foi possível identificar 8 UC, 6 emergentes nas vozes dos sujeitos professores de LE. De seguida, e ainda no que se refere a este grupo de sujeitos, destaca-se a *competência linguístico-comunicativa*, com 4 das 5 UC identificadas, o que aponta para concepções instrumentalistas e tradicionalistas, quer da língua, quer do ensino/aprendizagem de línguas. Com 2 UC, os sujeitos professores de LE chamam ainda a atenção para a *competência digital*. A *competência intercultural* e a *crítica* estão praticamente ausentes dos discursos destes sujeitos, sendo que a primeira foi mencionada uma única vez e a segunda nunca foi mencionada. Nestes dois casos em concreto estamos perante inconsistências nas representações dos sujeitos, visto que, na secção anterior, verificamos que as professoras de LE são as que mais valorizam: a *dimensão social/política*, referente ao papel de *mediador / ator* social, que se articula com a *competência intercultural*; e a *dimensão pessoal*, nomeadamente o papel de *investigador*, fortemente relacionado com a *competência crítica*. Estas inconsistências parecem apontar para uma visão difusa desses mesmos papéis o que poderá implicar dificuldades no seu desempenho.

Já nas vozes das professoras de PLM, a segunda competência mais valorizada é a *intercultural*, com 9 das 10 UC identificadas. De acordo com estes dados, são estas professoras que parecem manifestar uma maior consciencialização da importância desta competência e, conseqüentemente, da *dimensão social / política* inerente à missão do professor de línguas. Em terceiro lugar, surge a *competência pessoal / interpessoal*, com 6 UC. Com apenas 2 UC cada, surgem ainda as competências *científica* e *crítica*, as quais, juntamente com a *pessoal / interpessoal*, se articulam fortemente com a *dimensão pessoal* da IPD. Por fim, as competências menos valorizadas pelo grupo de professoras de PLM são a *linguístico-comunicativa* e a *digital*, com 1 e 0 UC respetivamente.

Analisadas em linhas gerais as representações dos sujeitos em relação às competências associadas ao professor de línguas, focalizemo-nos, agora, com maior detalhe, nas representações relativas às quatro competências mais valorizadas: a *pedagógico-didática*, a *pessoal / interpessoal*, a *intercultural* e a *científica*. Para o



Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais? efeito, organizámos às representações dos sujeitos em torno de um conjunto de descritores que foram emergindo nos discursos analisados.

Competência pedagógico-didática

Na tabela que se segue, apresentam-se as 46 UC emergentes nas vozes dos sujeitos organizadas em torno dos 10 descritores que foram surgiram ao longo da análise:

Competência pedagógico-didática	Professores de LE	Professores de PLM	Total
Promoção do desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais	10	2	12
Colaboração com o aluno no processo de construção de conhecimento	6	5	11
Capacidade de estimulação / motivação	6	1	7
Gestão de cenários pedagógicos diversificados	3	2	5
Promoção do desenvolvimento de competências comunicativas	4	---	4
Gestão da relação pedagógica	2	---	2
Abertura a inovações pedagógico-didáticas	---	2	2
Capacidade de transmissão de conhecimento	1	---	1
Flexibilidade / Capacidade de adaptação	---	1	1
Abertura da sala de aula à realidade	---	1	1

Tabela 5 – Descritores relativos à categoria *competência pedagógico-didática*

Como se pode depreender, os nossos sujeitos reconhecem que, na era atual, uma das principais responsabilidades do professor de línguas passa pelo desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais nos seus alunos, ou seja, por “*criar condições de aprendizagem que permitam o conhecimento e o confronto com várias culturas*” [OF3], de forma a “*levar os alunos a se perspetivarem como cidadãos de um mundo cada vez mais multicultural*” [PI2]. Trata-se, portanto, de uma conceção que articula os papéis de *gestor* e de *mediador / ator social*.

Curiosamente, das 12 UC identificadas, 10 emergiram nos discursos das professoras de LE que, em outros momentos, pareceram desvalorizar estas finalidades subjacentes ao ensino/aprendizagem de línguas, nomeadamente quando refletiram explicitamente sobre os papéis dos professores de línguas e sobre a *competência intercultural*. Perante mais esta incoerência nas representações das professoras de LE, questionamo-nos se será possível promover o desenvolvimento destas competências plurilingues e interculturais nos alunos quando não se assume claramente o papel de *mediador / ator social*. Por outro lado, nos discursos das professoras de PLM, que

valorizam fortemente a *competência intercultural*, a promoção do desenvolvimento das competências plurilíngues e interculturais é praticamente inexistente, o que pode apontar para um desligamento, no nosso entender problemático, entre o papel de *mediador / ator social* e o de *gestor* do trabalho em contexto de sala de aula.

Para além disso, no parecer dos nossos sujeitos, outra das responsabilidades do professor de línguas, no âmbito desta competência, consiste em colaborar com os alunos no seu processo de construção de conhecimentos, dotando-os das ferramentas necessárias para “*construírem a sua própria visão do mundo*” [OF3]. Posto isto, “*ensinar uma língua (...) é ensinar a refletir, é ensinar o aluno a ser progressivamente autónomo na aprendizagem das línguas*” [OF2], numa clara alusão ao papel de *facilitador / guia*, bastante enfatizado pelos nossos sujeitos (cf. gráfico 1).

Em terceiro lugar, os sujeitos, nomeadamente as professoras de LE (com 6 das 7 UC), associam à competência em análise a capacidade de estimular, de motivar os alunos: “*ensinar uma língua é também ensinar os alunos a adotar, a desenvolver aptidões, atitudes e disponibilidade afetiva para a aprendizagem da língua*” [OF2], “*promover e instigar a autoconfiança dos alunos mais resistentes à aprendizagem*” [OF3]. Mais uma vez, este descritor aponta para o papel de *facilitador / guia*.

A capacidade de gestão de cenários pedagógicos diversificados surge como o quarto descritor mais referido pelos sujeitos, apontando para o papel de *gestor*, o papel mais valorizado no âmbito deste estudo (cf. gráfico 1): “*há que saber dosear as atividades de forma harmoniosa para obter maior sucesso*” [CF6] e “*encontrar mais e melhores maneiras de envolver os alunos na aprendizagem*” [OF3]. Para além disso, os professores de LE referem ainda a capacidade de gestão da relação pedagógica, apontando a “*empatia*” como o segredo para o “*sucesso*” [CF2].

As professoras de LE chamam ainda a atenção para um outro descritor da competência em análise: a promoção do desenvolvimento de competências de comunicação, o que parece apontar para a ênfase que continuam a colocar na abordagem comunicativa, característica de uma *didática específica de línguas* e de uma visão mais instrumentalista da língua. Paralelamente, são estes mesmos professores que associam a *competência pedagógico-didática* à capacidade de transmissão de conhecimentos e ao papel de *transmissor* (cf. gráfico 1), o que remete para uma visão fortemente tradicionalista da missão do professor e do próprio processo de ensino/aprendizagem. Estas visões parecem apontar para algumas resistências relativamente à adesão aos princípios de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*.



Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais?

Salientamos que esta mesma constatação foi feita num outro momento da análise, aquando da forte valorização da *competência linguístico-comunicativa* pelo mesmo grupo de sujeitos.

Por outro lado, as professoras de PLM reconhecem que a *competência pedagógico-didática* também integra atitudes como a abertura às inovações (2 UC), abertura da sala de aula à realidade (1UC) e capacidades como a flexibilidade (1 UC), mostrando alguma preocupação em acompanhar as mudanças sociológicas e ideológicas que se operam na sociedade e, conseqüentemente, na escola e na sala de aula de cada professor.

Competência pessoal / interpessoal

Competência pessoal / interpessoal	Professores de LE	Professores de PLM	Total
Gosto pela descoberta de saber	2	2	4
Gosto pela comunicação	2	1	3
Espírito de equipa	1	1	2
Dinamismo	1	---	1
Saber-ser	1	---	1
Audácia	---	1	1
Entusiamos / Gosto pelas línguas	---	1	1

Tabela 6 - Descritores relativos à categoria *competência pessoal / interpessoal*

De acordo com os dados da tabela acima, as visões dos sujeitos acerca desta competência surgem de forma mais equilibrada, no sentido em que os três descritores mais mencionados parecem ser significativos, tanto para as professoras de PLM, como para as de LE. Esta consonância contactou-se, igualmente, na importância que cada grupo de sujeitos pareceu atribuir a esta competência nos seus discursos (cf. gráfico 2).

Salientamos que o gosto pela descoberta de saber, o gosto pela comunicação e o espírito de equipa foram os descritores mais referidos pelos sujeitos, e os únicos que foram referidos pelos dois grupos de sujeitos que constituem a nossa amostra.

No que se refere ao gosto pela descoberta, verificamos que as vozes dos sujeitos estão fortemente relacionadas com os papéis de *mediador / ator social*, quando se referem “*a descobertas contínuas de novos mundos*” [CF2], e de *investigador*, quando se referem a conhecimentos relativos à área científica e à sua ação pedagógico-didática: “*em ensino de línguas nada é definitivo, tudo se ensaia e se testa. Há uma reformulação constante de métodos e estratégias de aprendizagem*” [OF3].

Para os nossos sujeitos, “*gostar de comunicar*” [CF7], ou seja, “*sentir prazer em partilhar os seus conhecimentos e experiências com os jovens*” [CF3], é também importante para se ser professor de línguas hoje, o que vai ao encontro da visão do professor como *comunicador* que tinha emergido na análise das representações explícitas em relação aos papéis dos professores de línguas (cf. gráfico 1).

O espírito de equipa é também mencionado, o que se relaciona com o papel de *colaborador*, papel esquecido nas representações explícitas sobre os papéis dos professores (cf. gráfico 1). Quer isto dizer que, na perspetiva dos nossos sujeitos, colaborar “*com outros colegas na partilha de saberes, no sentido de se enriquecer profissionalmente e como pessoa*” [CF1], ou, por outras palavras, “*participar em grupos de troca de conhecimento e de experiência*” [OF3] parece importante para o perfil do professor de línguas, hoje, todavia, dada a inexistência de referências explícitas ao papel de *colaborador*, os nossos sujeitos continuam a tender para uma visão solitária da profissão, em que o professor está fechado em si mesmo. Esta visão constitui um forte entrave à efetiva implementação de uma *didática de línguas e do plurilinguismo*.

Por fim, duas das professoras de LE referem ainda o dinamismo e valores relacionados com o saber-ser como elementos que devem integrar a *competência pessoal / interpessoal* do professor de línguas. Já as professoras de PLM apontam características como a audácia e o entusiasmo ou gosto pelas línguas.

Competência intercultural

Competência intercultural	Profs de LE	Profs de PLM	Total
Competência de comunicação com outras culturas	---	6	6
Conhecimento acerca da cultura do Outro	---	3	3
Gestão de conflitos	1	---	1

Tabela 7 - Descritores relativos à categoria *competência intercultural*

Os dois descritores da *competência intercultural* mais mencionados dizem respeito à competência de comunicação com outras culturas e aos conhecimentos acerca da cultura e dos padrões de comportamento do Outro. Curiosamente, ambos foram detetados apenas nas vozes das professoras de PLM, grupo que parece atribuir maior pertinência a esta competência no perfil do professor de línguas no contexto atual (cf. gráfico 2). Mais uma vez, constatamos que as professoras de LE tendem a desvalorizar esta competência, sendo que apenas conseguimos identificar 1 UC relacionada com a



Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais?

competência intercultural quando uma das professoras se referiu à importância da capacidade de gestão de conflitos no exercício da profissão.

Para as professoras de PLM, “o professor de línguas lembra a bola que salta repetidamente, tal como ela deve (...) ‘saltar’ para diferentes realidades linguísticas”, adaptando-se a outras formas de comunicação, o que articula intimamente esta competência com o papel de *mediador / ator social*. Para além disso, esta competência associa-se ainda ao papel de *comunicador*, o que é visível no seguinte excerto do *Portefólio Profissional* de um dos nossos sujeitos:

“ser professor de línguas é, para mim, interagir comunicativamente com o outro, levando-o a perceber a funcionalidade da mesma [língua] e a sua importância num mundo em que a comunicação é um pilar essencial na construção das sociedades atuais em permanente mudança” [PI3].

Quanto ao segundo descritor, as professoras de PLM reconhecem a importância de “conhecer o contexto cultural das mesmas [línguas], por forma a reconhecer as especificidades de cada realidade linguística” [CF4]. Quer isto dizer que a imagem do professor como uma porta aberta para o mundo lhe assenta que nem uma luva, pois, na perspetiva destas professoras, “a aprendizagem permite a passagem para outros mundos” [CF4]. Assim, esta *competência intercultural* acaba por se articular profundamente não só com o papel de *investigador*, como com o papel de *facilitador / guia*.

Competência científica

Competência científica	Profs de LE	Profs de PLM	Total
Conhecimentos atualizados	5	---	5
Conhecimentos linguísticos aprofundados	1	2	3

Tabela 8 - Descritores relativos à categoria *competência científica*

Relativamente à *competência científica*, os dois únicos descritores identificados nas vozes dos sujeitos referem-se ao resultado da busca incessante de saber mencionada a propósito da *competência pessoal / interpessoal* (cf. tabela 6). As professoras de LE são aquelas que mais valorizam esta competência, com 6 das 8 UC identificadas, o que vai ao encontro da tendência manifestada anteriormente para valorizarem mais o papel de *investigador* do que as suas colegas de PLM (cf. gráfico 1), papel este fortemente

relacionado com a busca permanente de conhecimentos atualizados e a vontade de aprofundar cada vez mais os seus conhecimentos linguísticos.

A importância atribuída aos conhecimentos atualizados prende-se com constatações do género das seguintes: “o ‘outro lado’ está sempre a mudar e essas mudanças obrigam a uma manutenção / intervenção, recorrendo a novas ‘ferramentas’” [OF3]; “as línguas rejuvenescem, o professor de línguas tem, igualmente, que rejuvenescer, acompanhar a mudança” [OF4]. Posto isto, as professoras de LE, em cujos discursos emergiram as 5 UC relacionadas com este descritor, manifestam consciência da necessidade dos professores de línguas se atualizarem. Contudo, em outros momentos, este mesmo grupo de sujeitos demonstrou visões mais tradicionalistas do ensino das línguas e do papel do professor, assim como concepções instrumentalistas das línguas. Estas incoerências são sintomáticas de algumas resistências (inconscientes) face às mudanças, apesar de reconhecerem a importância de se adaptar à imprevisibilidade que caracteriza o mundo pós-moderno.

Quanto ao “*conhecimento profundo da língua*” [CF4], este é valorizado dentro de uma perspetiva mais formal e mesmo tradicional do ensino/aprendizagem da língua, em que o professor é visto simultaneamente como recurso e como modelo, a quem os alunos “*recorrem (...) para saber como é que se diz isto ou aquilo ou como é que se pronuncia determinado som*” [CF8]. Posto isto, estamos perante uma concepção que aponta para o papel de *facilitador / guia*.

Por fim, importa salientar que a *competência científica*, apesar de ser a quarta mais referida pela globalidade dos sujeitos, é fortemente desvalorizada, nomeadamente pelas professoras de PLM.

5. Apontamentos finais...

Analisadas as vozes dos sujeitos, centremo-nos, agora, nas conclusões para que os dados parecem apontar.

De uma maneira geral, parece haver uma sobrevalorização da *dimensão didática*, nomeadamente da parte das professoras de LE, o que pode apontar para uma visão do professor de línguas muito tradicional e redutora, confinada ao contexto da sala de aula.

Verificámos ainda que, embora os papéis de *mediador / ator social* e de *investigador* não tenham sido os papéis mais valorizados pelos sujeitos quando chamados a refletir explicitamente sobre o papel do professor de línguas hoje, existem várias referências implícitas a estes dois papéis nas concepções relativamente às



Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais?

competências do professor de línguas. Isto pode significar que, por um lado, os sujeitos ainda possuem dificuldades em definir esses papéis e, como tal, em os assumir; e, por outro lado, que reconhecem a complexidade da IPD, cujas competências acabam por funcionar como uma rede articulada e transversal, rentabilizada de acordo com as necessidades e contextos inerentes ao exercício (imprevisível) da profissão docente.

A emergência do papel de comunicador, mesmo sendo apenas por um professor a referi-lo explicitamente e outros dois a fazê-lo implicitamente, pode ser sintomático da valorização da abordagem comunicativa e de uma conceção de língua ainda bastante instrumentalista, características da fase da *didática específica*. Por outro lado, o facto de se fazer alusão ao papel do professor como *transmissor* de conhecimentos aponta para uma conceção tradicionalista da missão do professor. Importa ainda salientar que os sujeitos desvalorizam fortemente o papel de *colaborador*, o que aponta para uma visão ‘solitária’ da profissão docente e para resistências na implementação de uma cultura de trabalho em equipa nesta profissão. No nosso entender, estes indicadores podem ser sintomáticos de fortes entraves à mudança, nomeadamente no que se refere à transição para uma abordagem didática orientada para um trabalho integrado das línguas e para o plurilinguismo.

Estranhamente, o papel de avaliador foi totalmente esquecido pelos sujeitos deste estudo, apesar de ser um papel assumido de forma clara no seu dia-a-dia. Será que este esquecimento se deve ao facto de este ser um papel dado como adquirido e, por isso, foi apagado dos discursos dos sujeitos?

Constatámos ainda a desvalorização de competências fulcrais para o exercício da profissão de docente de línguas no contexto atual, tais como: a *crítica*, cuja desvalorização poderá apontar para uma visão do professor como mero executor das diretrizes das orientações político-educativas, sem se questionar e sem as analisar criticamente; e a *digital*, relativa à rentabilização das TIC, o que poderá revelar resistências relativamente a uma efetiva integração destas tecnologias no exercício da profissão docente.

No que se refere às convergências entre professores de PLM e de LE, verificámos que ambos os grupos tendem a desvalorizar a *dimensão pessoal* da IPD, como se o ser Homem, isto é, as suas características pessoais e os seus valores, em nada determinassem o ser Professor. Isto poderá apontar para uma visão tecnicista da profissão docente.

Quanto às divergências, salientamos, em primeiro lugar, a ênfase que as professoras de LE parecem colocar ainda na conceção tradicional do professor de línguas,

fortemente determinada pela *dimensão didática*. Já as professoras de PLM parecem estar mais conscientes do papel político e ético que lhes é atribuído na era atual e do valor das línguas como instrumento de ação social, visto que este grupo de sujeitos atribui, nos seus discursos, uma maior importância à *dimensão social / política* da IPD. Estas divergências parecem apontar para um facto: as professoras de PLM parecem estar mais bem preparadas para abraçar os desafios que uma abordagem *didáticas das línguas e do plurilinguismo* lhes possam vir a colocar do que as de LE. Visto que estas professoras partilham os mesmos contextos profissionais, a que se deverá estas divergências? Será que o facto de se ensinar uma LM ou uma LE influenciou estes resultados? Ou serão fatores de índole pessoal a fazê-lo? Seria importante, em estudos futuros, tentar aprofundar esta questão.

Posto isto, parece-nos importante retirar deste estudo algumas pistas / orientações para a formação de professores de línguas, nomeadamente para a sua formação para o plurilinguismo e a educação intercultural, áreas cruciais para uma efetiva implementação de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*. Terminamos este artigo com a enumeração de algumas sugestões nesse sentido:

1. Aposta, nomeadamente em contextos de formação contínua, na conceção de percursos de formação mais integradores das três dimensões da IPD, de forma a contribuir para uma formação mais complexa e holística da IPD dos professores de línguas;

2. Promoção de momentos de reflexão, análise crítica e discussão das orientações político-educativas e linguísticas, de forma a promover a problematização e o questionamento e a combater a passividade e atitudes acríticas, fomentando o desenvolvimento da *competência crítica*;

3. Aposta na criação de parcerias entre investigadores e professores, de forma a fomentar o desenvolvimento da *competência científica* nos professores e de potenciar interações e debates entre os terrenos de investigação e os terrenos de formação, muitas vezes de costas voltadas (Bastos *et al*, 2008);

4. Promoção do trabalho em equipa entre professores, não só das mesmas línguas, mas também de línguas diferentes, como forma de fomentar o trabalho colaborativo e de potenciar uma visão verdadeiramente integrada e integradora do ensino/aprendizagem de línguas;

5. Consciencialização dos professores de línguas para a necessidade de desenvolverem e/ou aprofundarem as suas próprias competências plurilingue e de



Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais?

comunicação intercultural, proporcionando-lhes oportunidades de formação para o fazerem, ao invés de apenas se preocuparem em as desenvolverem nos seus alunos, isto porque, na nossa perspetiva, não se pode ensinar aquilo que não se sabe, não se tem ou em que não se acredita.

Em suma, se queremos, efetivamente, viver num mundo mais plural e mais respeitador dessa pluralidade, importa, no nosso ponto de vista, apostar na formação de professores mais plurais e mais respeitadores da sua pluralidade e da dos que o rodeiam. Só assim lhes podemos exigir que desempenhem efetivamente a diversidade de papéis que lhes são atribuídos nesta era pós-moderna.

Bibliografia

- Afonso (2006). Professores de Línguas Estrangeiras: que competências? In R. Bizarro & F. Braga, *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos, experiências*. Porto: Porto Editora, 450 - 460.
- Alarcão (1996). A Construção do Conhecimento Profissional. In M. R. Delgado-Martins *et al*, *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 91 - 95.
- Alarcão (2008). Desafios Actuais ao Desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In R. Bizarro, *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: que perspectivas?*. Porto: Areal Editores, 10 - 14.
- Alarcão *et al* (2009). *Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configureurs épistémologiques d'une didactique des langues?* ELA, 153, 11 - 24.
- Andrade (2011). Intercomprensione, interculturalità e educazione alla pace: una sfida etica. In M. H. Araújo e Sá, M. Carlo & M.-N. Antoine, *L'Intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner...* Aveiro: CIDTFF - Universidade de Aveiro, 109 - 130.
- Andrade & Araújo e Sá (2001). *Para um Diálogo entre as Línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola*. Inovação, 14 (1-2), 149 - 168.
- Andrade & Pinho (2003). *Former à l'Intercompréhension: qu'en pensent les professeurs de langues?* Lidil, 28, 173 - 184.
- Araújo e Sá (2003). Intercompreensão e Formação de Professores: barreiras, realidades, perspetivas. In A. I. Andrade, & C. M. Sá, *A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores de Línguas: algumas reflexões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 75 - 92.
- Araújo e Sá (2010). Formando para a intercompreensão pela intercompreensão: princípios, propostas e desafios. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 47 - 71.



- Bastos *et al* (2008). A Educação Intercultural na Aula de Línguas: partilha de experiências. *Actas do Colóquio "Da Investigação à Prática: interações e debates"*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 170 - 187.
- Bastos & Araújo e Sá (2008a). *Former des professeurs de langues par et pour l'intercompréhension - une étude en situation de formation continue*. Obtido em 31 de março de 2008, de Les Langues Modernes, 1: www.aplv-languesmodernes.org
- Bastos & Araújo e Sá (2008b). Diálogos, Discursos e Práticas Curriculares em torno do Conceito de Interculturalidade. *Actas do Colóquio Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didáticas da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho, 257 - 273.
- Beacco, (2005). *Languages and Language Repertoires: plurilingualism as a way of life in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, (2008). Migrations et Éducation Plurilingue. *Cahiers de l'Observatoire des Pratiques Linguistiques*, 2, 114 - 120.
- Beijaard, Meijer, & Verloop (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107 - 128.
- Bogdan & Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Byram (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Obtido em 30 de setembro de 2011, de Language Policy Division: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/MulticulturalInterculturalEduc_en.doc
- Byram *et al* (2009). *Autobiographie de Rencontres Interculturelles: contexte, concepts et théories*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Camilleri Grima & Fitzpatrick (2003). Enseignants et Apprenants: nouveaux rôles et nouvelles compétences. In A. Camilleri Grima, *Défis et Ouvertures dans l'Éducation aux Langues: les contributions du Centre Européen pour les Langues Vivantes 2000 - 2003*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 57 - 68.
- Capucho (2008). *L'Intercompréhension est-elle une mode? Du linguistique citoyen au citoyen plurilingue*. Obtido em 26 de outubro de 2011, de Pratiques: http://www.pratiques-cresef.com/p139_ca1.pdf
- Cavalli *et al* (2009). *L'Éducation Plurilingue et Interculturelle comme projet*. Obtido em 30 de setembro de 2011, de Division des Politiques Linguistiques: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../EducPlurInter-Projet_fr.doc



- Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais?
- Chardenet (2007). De quelques conditions au développement de la notion d'intercompréhension. In M. F. Capucho *et al*, *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 475 - 486.
- Conselho da Europa (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Conselho da Europa (2009). *Livro Branco sobre Diálogo Intercultural - "Viver juntos em igual dignidade"*. Estrasburgo: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Coste (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 141 - 165.
- Couto (2005). Uma Cidadania à procura da sua cidade. In *Pensatempos: textos de opinião*. Alfragide: Editorial Caminho, 85 - 96.
- Delors *et al* (2000). *Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dervin (2010). *Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts*. Obtido em 30 de setembro de 2011, de [http://users.utu.fi/freder/Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching.pdf](http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf)
- Dionízio *et al* (2005). *Português Língua Não Materna - análise de inquéritos no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja Língua Materna não é o português*. Obtido em 8 de setembro de 2006, de Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: www.dgicd.min-edu.pt/plnmaterna/RelatorioFinal.pdf
- Doyé (2005). *L'Intercompréhension: Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Kazlauskaitė (s/d). Our Competences. In G. Boldizsár (Coord.), *An Introduction to the Current European Context in Language Teaching*. Graz: Conseil de l'Europe, 31 - 35.
- Kim (2009). The Identity Factor in Intercultural Competence. In D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage Publications, 53 - 65.
- King (2003). *L'Éducation dans un monde multilingue: document cadre de l'Unesco*. Paris: Organisation des Nations Unies.
- Lauriala, & Kukkonen (2003). Evolving Professional Identity: awareness of self-discrepancies as a spur of learning. *Actas do I International Conference - Teaching and Learning in Higher Education: new trends and innovations*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CDRom).
- Leo (2010). *Education for Intercultural Understanding - Reorienting teacher education to address sustainable development: guidelines and tools*. Bangkok: Unesco.



- Melo (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das Línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat (tese de doutoramento)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Morin (1999). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Brasília: Unesco.
- Morin (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud (2001). *Dez Novas Competências para uma Nova Profissão*. Obtido em 9 de dezembro de 2012, de Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation - Université de Genève: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html
- Pinho (2008). *Intercompreensão, Identidade e Conhecimento Profissional na Formação de Professores (tese de doutoramento)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Puren (2004). *L'Évolution Historique des Approches en Didactique des Langues-Cultures, ou Comment Faire l'Unité des 'Unités Didactiques'*. Obtido em 23 de outubro de 2011, de <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf>
- Puren (2007). *Histoire de la Didactique des Langues-Cultures et Histoire des Idées*. Obtido em 28 de setembro de 2011, de Les Langues Modernes: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>
- Quivy & Campenhoudt (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- UNESCO (s/d). *UNESCO Guidelines in Intercultural Education*. Paris: Unesco.
- Varro (2007). *Les pré-supposés de la notion d'interculturel: réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans*. Obtido em 28 de setembro de 2011, de Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/varro.pdf>

Notas

¹ Apoiada, no âmbito de uma bolsa de doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia, pelos seguintes programas: Programa Operacional Sociedade do Conhecimento (Pos_C), do Quadro Comunitário de Apoio III; e Programa Operacional para o Potencial Humano, do Fundo Social Europeu.

² O curso foi acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, sendo-lhe atribuído o número de certificado de acreditação CCPFC/ACC-44902/06, correspondendo a 1 crédito (25 horas de formação).

³ O *Portefólio Profissional* é composto pelas seguintes secções: "A Minha Identificação", "O Meu Perfil" (profissional, linguístico-educativo e intercultural), "O Meu Dossiê" (com os materiais produzidos



Mónica Bastos – “Papagaio Colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilíngues e multiculturais?

durante a experiência de formação); "O Meu Diário Reflexivo" (com reflexões livres e/ou orientadas); e "A Minha Avaliação da Percurso de Formação".

⁴ A oficina de formação “Professor de Línguas Intercultural: do mundo virtual ao contexto escolar” foi acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (n.º de certificado de acreditação CCPFC/ACC-46955/06) com 3,2 créditos, correspondendo a 50 horas de formação.

⁵ GALANET (plataforma para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas) é um projeto Socrates/Lingua, coordenado pela Universidade Stendhal Grenoble 3 (França), que conta a participação de 6 instituições parceiras: Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha), Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Università de Cassino (Itália), Université Lumière Lyon 2 (França), e Université de Mons-Hainault (Bélgica).

⁶ Durante a análise, para nos referirmos aos sujeitos, utilizaremos a seguinte codificação: CF, seguido de um número, para cada um dos 9 sujeitos que apenas frequentarem o curso de formação; OF, seguido de um número, para os 4 sujeitos que apenas frequentaram a oficina de formação; e PI, seguido de um número, para os 3 sujeitos que frequentaram o programa integral de formação.