PLURILINGUISMO E PORTFOLIO:
UM DESAFIO CURRICULAR DE ARTICULAÇÃO DE SABERES

Maria de Lurdes Gonçalves
mgoncalves@dte.ua.pt
Ana Isabel Andrade
aisabel@dte.ua.pt

Lutar pela igualdade e reconhecer a diferença poder-se-ia considerar um dos pilares da luta democrática enquanto um conjunto de valores que orientam o quotidiano das nossas vidas. Assim, e relembrando as palavras de Steiner (2005) sobre a ideia de Europa, o respeito pelo pluralismo linguístico traduz o respeito pela liberdade e pela diferença.

Inserir a diversidade linguística nas práticas curriculares parece ser um desafio curricular a defrontar e para tal concorrem dois motivos fundamentais: por um lado, a crescente mobilidade humana; por outro, a necessidade de preparação para uma comunicação global, preocupação inscrita nas recomendações do Conselho da Europa, na promoção do plurilinguismo como valor e como competência (in Beacco & Byram, 2003) como estratégia o Portfolio enquanto ferramenta pedagógica promovendo não apenas algo que fica à superfície, a diversidade curricular aditiva, mas apresentando-se como um espaço de real e autêntica inscrição da diferença e da diversidade e todos e de cada um, ao serviço de uma educação plurilingue e intercultural.

Este texto pretende compreender as representações de cada docente sobre o modo como a sua experiência e saberes pessoais poderão interagir com os saberes dos aprendentes e assim contribuir para a construção de um currículo de educação em línguas (Ellis, 2004). Para tal, analisa-se o discurso dos professores em sessões de um programa de formação contínua intitulado *trabalhar com o portfolio desenvolver a competência plurilingue,* tentando compreender os obstáculos que se colocam quer ao desenvolvimento profissional, quer à implementação e gestão do currículo no sentido do plurilinguismo e interculturalidade.

Beacco, Byram, M. (2003). Guide pour l'Élaboration des Politiques Educatives en Europe – De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Ellis, E. (2004). The invisible multilingual teacher: the contribution of language background to Australian ESL teachers' professional knowledge and beliefs. *The International Journal of Multilingualism*, Vol. 1, No. 2, 90-108.

Steiner, George, 2004-2005, *A Ideia de Europa*, Lisboa, Gradiva (trad; ensaio introdutório de R. Riemen; prefácio de J. M. Durão Barroso).

PLURILINGUISMO E PORTFOLIO:
UM DESAFIO CURRICULAR DE ARTICULAÇÃO DE SABERES

Maria de Lurdes Gonçalves[1]
mgoncalves@dte.ua.pt
Ana Isabel Andrade
aisabel@dte.ua.pt

Introdução

O presente estudo enquadra-se no âmbito de um projecto de investigação intitulado *O portfolio e a construção do currículo para uma educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar português* e ainda em curso. Neste texto apresentamos uma análise exploratória do discurso das formandas em sessões de um programa de formação contínua intitulado *trabalhar com o portfolio desenvolver a competência plurilingue,* tentando compreender como as professoras implementam e gerem o currículo no sentido do plurilinguismo.

O texto começa com uma referência à importância da diversidade linguística, salientando a pertinência de se trabalhar a competência plurilingue, associando-lhe o portfolio como ferramenta pedagógica privilegiada, podendo ajudar os docentes a enfrentar o desafio curricular de articular saberes.

Apresentaremos o programa de formação e analisaremos alguns dados recolhidos, pretendendo compreender as representações de cada docente sobre o modo como a sua experiência e saberes pessoais poderão interagir com os saberes dos aprendentes e assim contribuir para a construção de um currículo de educação em línguas (Ellis, 2004). No final, avançam-se algumas considerações, ainda que provisórias, no que se refere ao desafio curricular de articulação de saberes, utilizando o portfolio e desenvolvendo a capacidade de comunicação plurilingue.

1. Valorizar a diversidade, desenvolver a competência plurilingue

A crescente mobilidade humana e, consequentemente, a necessidade de preparação para uma comunicação global, que não deve sobrepor-se a uma comunicação mais local, torna imperiosa uma aposta na promoção do plurilinguismo como valor e como competência (Beacco & Byram, 2003; Conselho da Europa, 2001), e tal significa inserir a diversidade linguística nas práticas curriculares.

[1] Financiado pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia), Programa POCI 2010

Trata-se de valorizar a diversidade cultural e linguística presente nos contextos educativos, ultrapassando a oferta de línguas estrangeiras numa perspectiva aditiva de currículo.

Neste sentido, também as práticas de educação em línguas terão que se reconceptualizar "preocupando-se em fazer do sujeito, não um bilingue perfeito, mas alguém dotado de uma competência que evolua no sentido de uma competência plurilingue" (Andrade e Araújo e Sá, 2001: 155). Esta competência designa a capacidade de cada falante activar capacidades e conhecimentos que possui, ou seja, diz respeito ao conjunto do repertório linguístico de que o falante dispõe de forma a ser capaz de comunicar e compreender mensagens numa dada situação de comunicação que se constrói pela presença de mais de uma língua, "esta competência é relativamente autónoma face aos conteúdos e materiais escolares, já que se estrutura e evolui para além da escola, noutros contextos que são os contextos de vida e de formação dos próprios sujeitos, afirmando-se como uma competência plural, evolutiva e flexível, necessariamente desequilibrada e aberta ao enriquecimento de novas competências em função de novas experiências verbais" (Andrade e Araújo e Sá, 2001: 155). A competência plurilingue pode ser analisada em quatro grandes dimensões: dimensão sócio-afectiva; dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, dimensão da gestão dos repertórios de aprendizagem e dimensão da gestão da interacção (Andrade e Araújo e Sá, 2001).

Desenvolver a competência plurilingue é valorizar a construção da identidade através do contacto com outras línguas e culturas promovendo-se uma educação para a cidadania e de abertura e respeito pela diferença. O contacto com outras vivências e outros modos de ser e estar na vida promove o enriquecimento humano e fomenta uma maior abertura de espírito conducente à compreensão e aceitação de outras maneiras de pensar, de encarar a realidade e de agir, construindo-se, desta forma, uma competência plurilingue e intercultural. Assim, para trabalhar a competência plurilingue importa ajudar os aprendentes "a construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro; e a desenvolver a sua capacidade para aprender, através dessa mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas" (Conselho da Europa, 2001: 190). Julga-se desta forma que assegurar o desenvolvimento harmonioso da competência plurilingue nos aprendentes passa por implementar uma abordagem que tenha em consideração todas as línguas presentes no repertório linguístico-comunicativo dos aprendentes e as suas respectivas funções (Conselho da Europa, 2005).

Para alcançar este objectivo a utilização do portfolio enquanto ferramenta pedagógica pode constituir um dos meios possíveis. Tradicionalmente ligado ao mundo das artes visuais e da moda, o conceito de Portfolio quebrou fronteiras e adquiriu uma reconfiguração específica no campo educativo (Sá-Chaves, 2000; Gonçalves, 2002; Klenowski, 2002). Trata-se de uma ferramenta pedagógica que permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitorização e avaliação do processo educativo, não descurando a atenção ao relacionamento humano. O carácter compreensivo desta ferramenta, de registo longitudinal, permite detectar dificuldades e intervir em tempo útil no processo de aprendizagem, ajudando o aprendente. Possibilita, ainda, a compreensão tanto da complexidade, como da evolução do saber pessoal e valoriza a reflexão sobre o processo de aprendizagem, aprofundando, deste modo, o auto-conhecimento (Gonçalves, 2002, Kohonen, 2002).

Pelas características enunciadas o uso do portfolio como ferramenta pedagógica valoriza todas as aquisições e experiências linguísticas que o aprendente possa fazer fora do espaço escolar, inscrevendo o trabalho educativo na diversidade. Saliente-se que no âmbito da promoção de uma educação plurilingue o Conselho da Europa criou o *Portfolio Europeu das Línguas* (2001) como um instrumento privilegiado de registo e documentação de experiências e saberes linguísticos e culturais.

Por conseguinte, o Portfolio pode ajudar a respeitar e a valorizar as diferenças, promovendo não apenas algo que fica à superfície, a diversidade aditiva, mas algo que realmente os alunos sintam como seu e do qual se possam orgulhar.

Os professores de línguas podem, deste modo, ficar a conhecer o percurso de cada aluno, trabalhando-o em conjunto construindo uma escola mais reflexiva (Alarcão, 2003) e mais inclusiva porque atenta aos sujeitos, com mecanismos de supervisão que possibilitem uma monitorização dos projectos educativos individuais e colectivos, que são também linguísticos e comunicativos.

Lidamos aqui com uma concepção de currículo que ultrapassa as fronteiras disciplinares, que integra aprendizagens efectuadas na escola, colocando-se como um processo de construção permanente, a fim de se adaptar aos contextos e circunstâncias. Falamos da ideia de currículo enquanto projecto, rejeitando a lógica de adição de disciplinas, (lógica de "integração" Zabalza, 1992), em que os saberes se articulam num todo coerente. Na ausência desta coerência, o currículo resumir-se-á a pouco mais do que um conjunto de peças de um puzzle sem imagem modelo como referência, peças superficiais, abstractas, irrelevantes e rapidamente esquecidas (cf. Beane, 2000).

A utilização do portfolio pode permitir-nos dar coerência ao currículo integrando, explorando e desenvolvendo aprendizagens provenientes de contextos diversificados, abrangendo as quatro dimensões da competência Plurilingue, como a seguir se explicita:

- através da reflexão que se faz sobre o trabalho de sala de aula e sobre a língua, desenvolve-se a dimensão **sócio-afectiva** já que o aluno aprende a conhecer melhor como se relaciona com as línguas e com as diferentes culturas;
- através do relevo dado ao processo de aprendizagem, valorizando todas as aprendizagens linguísticas exteriores à sala de aula, os **repertórios linguístico-comunicativos** do aluno podem ser rentabilizados para e na aprendizagem da língua em questão;
- através do incentivo ao recurso a todas as suas estratégias de aprendizagem para progredir e resolver as tarefas com que se deparam os alunos, valorizando e rentabilizando os **repertórios de aprendizagem;**
- através da valorização dos contactos levados a cabo tanto com os colegas da turma e da escola, como extra-escola, a **interacção** é igualmente incentivada e valorizada.

Sintetizando, o Portfolio enquanto ferramenta pedagógica pode valorizar a diversidade linguística promovendo não apenas algo que fica à superfície, a diversidade curricular aditiva, mas constituindo-se como um espaço de real e autêntico de inscrição da diferença de todos e de cada um, ao serviço de uma educação plurilingue e intercultural.

2. Programa de formação para o plurilinguismo

Considerando o trabalho com o currículo "a passage of personal transformation" (Doll, 1993: 4), a intervenção ao nível da formação de professores de que daremos conta neste estudo redimensiona o papel do professor, implicando uma reorganização dos seus modos de trabalho, atitudes e papéis, organizando-o em torno de projectos que conferem sentido à sua prática, desenvolvendo a competência de gerir e valorizar a diversidade linguística. Estes aspectos particulares incluem-se nas competências linguística e cultural, duas, das cinco competências do professor (científica, numérica, critica, linguística e cultural) identificadas por Camilleri et al (2003). O professor é considerado um profissional em permanente aprendizagem, professor e aprendente estão ambos num processo de busca contínua, sendo a aprendizagem experiencial o instrumento de eleição desta perspectiva.

O programa de formação intitulado *trabalhar com o portfolio, desenvolver a competência plurilingue* insere-se no âmbito de um trabalho de investigação que pretende consciencializar para o que pode ser um educador em línguas, procurando motivar para um trabalho colaborativo, reflexivo, utilizando o portfolio enquanto ferramenta pedagógica

promotora do plurilinguismo e da interculturalidade e, consequentemente, integradora da diversidade linguística e cultural.

O programa de formação constituiu-se em duas fases distintas e foi frequentado por cinco formandas, todas professoras de inglês. Estas mostraram-se interessadas em participar no programa de formação constituindo o que, de acordo com MacLaughlin e Talbert (2001, in Little et al. 2002), pode ser considerado uma comunidade de aprendizagem disponível para questionar as suas práticas e as reformular numa perspectiva de desenvolvimento profissional.

A primeira fase decorreu entre Janeiro e Junho de 2005 e organizou-se em duas partes distintas: 25 horas para sessões presenciais e 25 para trabalho individual, num total de 50 horas, tendo-se realizado 10 sessões presenciais (Quadro 1). Entre as sessões presenciais realizaram-se tarefas às quais chamámos *Portos de Visita*, que serviram o duplo propósito de alargar e consolidar as temáticas abordadas em cada sessão, orientando, deste modo, o trabalho de cada formanda.

Na segunda fase de formação, a decorrer no presente ano lectivo (2005/2006), desenvolve-se um trabalho de acompanhamento e monitorização das práticas valorizadoras do plurilinguismo através da implementação do portfolio enquanto ferramenta pedagógica privilegiada (Quadro 2). Esta fase também prevê a videogravação de aulas para posterior análise e discussão em sessões de trabalho.

Tendo este texto como grande objectivo analisar o modo como as professoras encaram a língua como objecto curricular, ou seja, que aspectos se introduzem na gestão do currículo e o modo com esta gestão vai ao encontro do plurilinguismo, confrontamos uma análise do discurso de duas sessões de formação da primeira fase da formação com o discurso de uma sessão de formação da segunda fase. Pretendemos com esta análise identificar traços de des/reconstrução das imagens das professoras no que se refere à língua como objecto curricular. Importa explicitar que entendemos aqui imagens como "intencionalidades e lógicas profundas condutoras da acção" (Sanches & Jacinto, 2004: 132) ou teorias pessoais que orientam os professores, neste caso específico, no processo de educação em línguas. Mais especificamente, as imagens dizem respeito à interpretação dada a um conjunto de conceitos-chave em interacção com o contexto específico da acção educativa, determinantes da operacionalização do currículo em educação em línguas e subjacente à prática quotidiana de cada professor.

Para melhor compreensão, esta análise pretende identificar todas as concepções sobre o objecto língua, na sua relação com os sujeitos que as pretendem aprender, sobre os modos de as apresentar em situações de ensino/aprendizagem, sobre os exercícios a realizar para as

fazer aprender, sobre o seu lugar no currículo escolar e sobre as capacidades que importa desenvolver. Ou seja, referimo-nos aqui a todos os aspectos que se prendem com o trabalho com a língua como objecto de ensino/aprendizagem, trabalho educativo sobre os diferentes níveis do funcionamento linguístico-comunicativo (ortografia, fonética, morfologia, sintaxe, etc.) e sobre as actividades capazes de a fazer perceber, aprender, utilizar. Em síntese, fazem parte desta categoria todas as manifestações da percepção sobre as particularidades linguístico-culturais na óptica da sua aprendizagem.

Seleccionámos a primeira e a última sessões da primeira fase da formação e a terceira da segunda fase da formação. A primeira sessão (FI S01), centrada na construção e análise da biografia de cada formanda, apresenta-as pessoal e profissionalmente, permitindo aceder à imagens das formandas sobre si e sobre a educação. A última sessão, (FI S10), na qual se discutem duas propostas de unidades didácticas a implementar na sala de aula, permite-nos visualizar como as imagens se poderão ter reconstruído e em que medida a operacionalização dessa reconstrução permite promover o plurilinguismo e implementar o portfolio. Quando à segunda fase da formação, seleccionámos a sessão três (FII S03), onde se discute a exequibilidade de propostas de actividades para trabalhar a competência plurilingue em contexto escolar. Deste modo, perante uma situação concreta a implementar em aulas futuras a ser videogravadas, podemos aceder às imagens que as formadas apresentam, nesse momento, em relação à língua como objecto curricular no sentido de averiguar mudanças ou espaços de abertura no que se refere ao trabalho com a competência plurilingue.

3. Alguns resultados provisórios

No quadro deste estudo, e de acordo com os dados provenientes da transcrição das sessões de formação em análise, a categoria *a língua como objecto curricular* concretizou-se em cinco aspectos diferentes, constituindo cinco sub-categorias, nomeadamente: a) apresentação da(s) língua(s) de ensino/aprendizagem; b) actividades a realizar para a(s) fazer aprender; c) inserção no currículo; d) competências a desenvolver; e) modos de avaliação.

Da análise do discurso das professoras na primeira e última sessões da 1ª fase da formação pode dizer-se que a **língua é apresentada** através de temas, como um saber construído, feito, organizado de modo a ser transmitido como uma unidade completa. As professoras salientam que há que transmitir conhecimentos úteis e novos, não especificando quais são esses conhecimentos e porque é importante fazê-lo, FI S01/285 *procuro manter-me informada cientificamente / pedagogicamente / de modo a poder transmitir sempre conhecimentos úteis.* Referem também que a apresentação da língua deve reflectir realidades

diferentes da portuguesa, FI S10/123 *por exemplo um fala sobre o *health teacher* que é uma realidade que não existe em Portugal*, sem especificar como o fazem.

As **actividades** sugeridas enquadram-se dentro das tradicionais actividades de interpretação e exploração de texto, na sua acepção alargada (imagem, poema, tabela, filmes etc.). É de salientar a importância que a reflexão sobre a especificidade da comunicação bi/plurilingue assume na perspectiva das professoras (Lüdi, G. & Py, 1986; sobre a situação portuguesa ver Andrade, 1997) nomeadamente o uso do codeswitching, estratégia discursiva para elas inovadora, FI S01/906 *por exemplo também misturam bastante as duas línguas / eles não se preocupam / portanto eles / eh são capazes de / determinado tipo de objectos escolhem a língua inglesa / e <IMPERC> não é? / aquilo é uma por exemplo *an apple* mas o pão já é em sueco / e isso com uma data de coisas entre eles / e aquilo é eh / assustador / para quem está de fora / não é? / porque entretanto pensas / bem que misturadela é esta / será que algum dia eles vão falar bem*.

Apesar do reconhecimento da especificidade da comunicação bi/plurilingue no que se refere às temáticas e mistura de códigos, parece ser predominante a visão de que as línguas são **objectos estanques** a colocar de uma forma compartimentada no currículo, tendo-se a sensação que trabalhar outras línguas no espaço curricular do inglês é tirar tempo útil a essa mesma língua, FI S10/383 *pois lá está / mas isso tudo é de problematizar / se nós não temos qualquer apoio / da da / a nível governamental e a nível de escola / vamos tirar da da do Inglês para dar ao Espanhol*.

As professoras continuam a valorizar os resultados em detrimento do processo e não parecem revelar uma visão integrada e articulada das línguas no currículo escolar (Roulet, 1980). Desenvolver a competência plurilingue é, então, visto como exterior ao currículo, sem espaço próprio, percepcionado como uma brincadeira, uma curiosidade a introduzir para descontrair da verdadeira aprendizagem, FI S10/308 *não tem lógica / tem que ser / por exemplo imagina que se trata o tema e se debate a interculturalidade e tudo mais e depois / foi o que nós depois tentámos fazer / era um pouco uma brincadeira / o pluri / o plurilingue no nosso trabalho é um pouco uma brincadeira / não é uma brincadeira;* FI S10/312 *porque é pá / é como se cai qualquer coisa / que não faz / a mim não me faz sentido.*

O objectivo do ensino da língua no seu valor curricular insere-se no âmbito do desenvolvimento da competência de comunicação, com referência à competência plurilingue. No entanto, alerta-se para a dificuldade de trabalhar o plurilinguismo, chegando uma formanda a afirmar que seria já muito bom a sensibilização à diversidade linguística, S10/546 *mas quando eu falo na educação em línguas é um despertar para;* FI S10/548 *neste momento*

não te interessa / interessa que eles arranjem esses tais mecanismos / que façam esses tais estudos comparativos / que que duma possam inferir o que é que é na outra / pronto / mas // tu no teu / tu na tua situação de professora de inglês ou da aula de inglês é é um pouco como / é pá eu não me lembro de outro senão brincadeira; FI S10/552 *isso da estrutura da língua? isso é um pouco / isso é um bocado ir além + / entendes ?*

No que se refere à **avaliação**, as formandas valorizam, no seu discurso, prioritariamente novas formas, nomeadamente a reflexão, quer escrita, quer oral sobre o trabalho desenvolvido, FI S10/415 *no final eles teriam que fazer uma reflexão sobre aquilo que se tinha passado nesta unidade / os resultados do *quiz* aquilo que aprenderam / não aprenderam / aquilo que sentiram relativamente ao tema e à unidade depois em si e / tinham que fazer um trabalho de projecto que era pesquisar um site que é o teenpregnangy.org e elaborar um trabalho que reflectisse a confrontação entre a sua e as outras culturas / era para incluir no portfolio.* No entanto, esta tendência inovadora é frequentemente traída pelo uso de palavras ligadas a uma tradição de avaliação de resultados tal como o recurso sistemático à palavra "testar".

Da análise do discurso das formandas na sessão 3 da 2ª parte da formação, podemos dizer que, no quadro do desenvolvimento da competência plurilingue, a situação de aprendizagem decorre da **apresentação de várias línguas**, através de características identificativas, quer seja através de canções, ou até de imagens que habitualmente se tem das línguas e dos seus falantes, coincidindo muitas vezes com estereótipos, que as formandas rentabilizam para fomentar o debate e desmistificar estereótipos, FII S03/164 *a partir dai posso discutir com o aluno porque é que ele desenhou assim o que é que estás por trás / quais são as ideias que ele tem e por aí fora,* FII S03/Rel1 *rótulos e instruções para se poderem confrontar várias línguas (...) provérbios/expressões idiomáticas relacionadas com as nacionalidades. Penso que pode servir também para desmontar estereótipos.* Chama-se a atenção para a presença das várias línguas no nosso quotidiano e valoriza-se a introdução de palavras de outras línguas na aula de inglês, FII S03/269 *tanta língua / agora com os croatas / tanta coisa / portanto são palavras ou ou / palavras ou expressões que eles ouvem.*

As **actividades** mencionadas apresentam duas características fundamentais: por um lado, ultrapassam as fronteiras da sala de aula, FII S03/Rel1 *permitem aos alunos uma dinâmica maior e levam o ensino de línguas para fora da sala de aulas (...) os alunos percebem que estão rodeados de línguas, de aspectos linguísticos e culturais diferentes e deixam de ver a aprendizagem de línguas como uma rotina monótona, de repetição de exercícios, dentro da sala de aula*; por outro, recorre-se à criatividade, pensando em novas

formas de fazer e apresentar as actividades para motivar os alunos, ligando as aprendizagens ao mundo real e a aspectos culturais, FIIS03/313 *se eu chegar à aula e disser assim / meus amigos / tenho aqui um Apfelstrudel / primeiro o que é que é o Apfelstrudel ? (...) mas antes de a comer vamos ter que temos que ler estes rótulos / então que língua é esta ? que língua é que achas que isto é ? e porque é que achas / achas que é pouco motivante ? a ver se eles não vão ler.* A tradução é uma actividade que adquire uma reconfiguração e é revalorizada, FII S03/235 *cada vez mais me apercebo que eu no secundário me apercebi de tal coisa / e agora no 3º ciclo apercebo-me que o exercício de tradução é fabuloso / cada vez mais me apercebo / eu não tinha mesmo nada / não tinha o hábito de fazer esse tipo de exercício.* As actividades para desenvolver a competência plurilingue são consideradas interessantes, FII S03/173 *que há sempre coisas super giras que se dizem / que nós efectivamente não fazíamos ideia,* mas que acabam por não ser realizadas, FII S03/177 *ó pá acabas por não fazer / mas aquela ideia do jornal de parede*, e quando realizadas, acabam por não ter continuidade por dois motivos fundamentais; primeiro porque a sua continuidade não assume carácter obrigatório, FII S03/84 *e só houve duas miúdas que / que sim / que iam procurar mais qualquer coisa e que depois trariam para a turma para / para discutir / mas mais nenhum / numa turma de vinte e tal alunos / eu também não / não impus a actividade,* depois porque ainda se questiona a utilidade em termos de aprendizagem, que não ultrapassa um alerta, FII S03/180 *tás a ver? este tipo de actividade sim / além do alerta para tanta coisa que é diferente,* FII S03/304 *quando eu digo / eu entendo a actividade / mas o para quê / quando eu digo para quê é porque acho que dali se tira muito pouco / é este alerta que a partir de uma língua e de uma comparação tu chegas a outras ? pronto mas eu acho isto ...* e embora outras formandas considerem estas actividades muito importantes, FII S03/305 *isto é importantíssimo*, não deixam de se preocupar com a exposição à língua a aprender que faz parte da matriz curricular (o inglês neste caso), FII S03/282 *em relação a portanto usar outras línguas eu acho que é de facto interessante que possamos contribuir com outras línguas para a aprendizagem do inglês eh mas eh isso não contribui para a exposição à língua / para a exposição à língua propriamente dita eh a língua inglesa.*

Apesar da **inserção** destas actividades no currículo parecer não levantar problemas, FII S03/434 *em termos de planificação muito sinceramente penso que em qualquer altura se pode desenvolver estas pequenas actividades*, são actividades que pedem a participação activa dos alunos e, de acordo com as formandas, também não se pode exagerar no que se pede, dado que os alunos estão sobrecarregados, FII S03/96 *ah / os miúdos têm uma carrada / uma carrada / e eh / eles têm tanta treta tanta treta que tu / tu pedes-lhe qualquer coisa assim e*

eles / se calhar até é / até é interessante e eles / é uma coisa que dificilmente eles dizem que sim, porém, também salientam que quando os alunos realizam estas actividades os resultados são sempre muito positivos, FII S03/195 *foi espectacular / fizeram comidas / fizeram os monumentos / portanto foram trabalhando sempre assim / no final do ano aquilo foi um espectáculo / foi a melhor área-escola que existiu naquele escola.*

A par das **competências** linguísticas as formandas destacam a reflexão, a pesquisa e a capacidade de relacionar aprendizagens como competências que se desenvolvem e exercitam aquando de uma abordagem no sentido plurilingue e intercultural, FII S03/Rel1 *muito pertinentes e interessantes as actividades de reflexão sobre as línguas uma vez que é importante levar os alunos a reflectir sobre a diversidade linguística, mas também a terem consciência da cultura que está por detrás da língua*, FII S03/78 *e depois tens as reflexões orientadas.* Porém, também se alerta para o facto de ser algo que os alunos não estão habituados a fazer, FII S03/82 *achei piada / p'ra já sempre o porquê / os putos olham p'ra nós e p'rquê?* Pesquisar é outra competência destacada, FII S03/187 *pedi-lhes para irem pesquisar sobre tradições / curiosidades sobre países de língua inglesa e houve um que foi buscar sou a Austrália um dia que é como se fosse o nosso 25 de Abril.* Além destas, e relacionada com a capacidade de reflectir é mencionado o facto de se relacionarem as línguas e de se recorrer a outros conhecimentos do repertório linguístico, FII S03/212, 214, 216 *se calhar é bom recordar-lhes que eles têm n recursos que estão à sua disposição (...) de que podem fazer-se valer quando não sabem isto em inglês / por exemplo (...) então é mostrar que se associarem ao português / ou a tal / podem chegar à conclusão do que é que aquilo é em inglês / por exemplo.*

No que se refere à **avaliação** do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural as formandas têm consciência que o carácter avulso deste tipo de actividades não contribui para um maior impacto, sendo os resultados pouco consistentes, FII S03/295 *uma actividade destas não é nada para contribuir para um trabalho sólido;* FII S03/302 *quando eu falo em insípido é nesse sentido é tu eh tu estás sempre à espera / tu fazes uma actividade qualquer e esperas / e esperas / desenvolver qualquer coisa e / e esperas / ver resultados ou esperas trabalhar mais ali*. A questão do tempo também é um factor que, no discurso das formandas, actua como constrangimento, FII S03/312 *porque tu só vais dar o alerta / tu não vais trabalhar esta esta competência / não a vais desenvolver efectivamente / não vai dar tempo de desenvolver-se,* não se mostrando os alunos disponíveis para actividades de pesquisa; FII S03/430 *ah sim aspectos culturais diferentes dos nossos se possível a nível de ensino da escola e não sei quê / o pá / vou fazendo estas coisas assim / do oitavo ano também*

fiz a sugestão e ninguém / ninguém / até disse na altura / já não me lembro o que é que era / eh eh / acho que era para eles procurarem informação sobre um país / não interessa / mas também ninguém quis.

Em síntese...

Contrapondo a análise efectuada ao discurso das formandas na primeira fase e na segunda fase da formação, a **apresentação da língua** deixa de ser centrada em áreas temáticas para se privilegiar a criação de uma situação de aprendizagem a partir da exposição a várias línguas, sendo as **actividades** mais diversificadas, colocando-se a ênfase no contraste entre línguas e, sobretudo, actividades ligadas ao real, isto é, ao e quotidiano de falantes de outras culturas, tornando-se a sala de aula um espaço permeável a contágios de aprendizagens e experiências cuja origem é exterior à sala de aula e ao mundo escolar. Trata-se, quanto a nós, de um ponto de partida mais realista no sentido de encorajar o desenvolvimento da competência plurilingue nos aprendentes:

> «C'es qu'il faut tout d'abord, c'est entrer dans une perspective multilingue, une conception pluraliste de l'expérience du langage qui tient compte des différents niveaux de contacte entre les individus, de leur compétence dans une gamme de langues diverses et qui encourage le développement de leur compétence plurilingue».(Tinsley, in Camilleri et al., 2003: 61).

Enquanto que na primeira fase da formação o discurso das professoras aponta para uma visão do desenvolvimento da competência plurilingue como algo exterior ao currículo, sem espaço próprio, parece, na segunda fase da formação, não haver qualquer problema em **inserir** este tipo de actividades na planificação curricular de todos os dias. Todavia, e dado que não se lhes dá continuidade, poderá dizer-se que ainda não são consideradas parte integrante do currículo. A corroborar esta acepção, as formandas apontam duas razões particulares, o tempo e a sobrecarga horária dos alunos. Este tipo de actividades requer a participação activa dos alunos, e estes não têm tempo para se empenhar nestas actividades, que no discurso das professoras não são consideradas "matéria". Podemos concluir que, embora com facilidade de integração curricular, desenvolver a competência plurilingue é ainda entendido como algo exterior ao currículo, não se tendo "coragem" para exigir aos alunos um trabalho mais empenhado e não querendo gastar tempo curricular com mais do que "um despertar para".

Reflexão, pesquisa e estabelecimento de ligações com aprendizagens anteriores são as competências que a par da competência plurilingue se desenvolvem. Estas competências, valorizadas na primeira fase da formação enquanto instrumentos do processo de

aprendizagem e de auto-avaliação de desempenho de todos os aprendentes, acabam por não ser objecto curricular, uma vez que as actividades são desenvolvidas de modo esporádico, obtendo-se portanto, e de acordo com o discurso das formandas, resultados pouco consistentes, ainda que todas estas experiências sejam registadas no portfolio e revelem uma adesão positiva por parte dos alunos.

4. Desafios a vencer…

Podemos dizer, após estas análises exploratórias, que as formandas dão os primeiros passos no sentido de não considerarem as línguas como objectos estanques, colocadas de forma compartimentada no currículo, integrando duma forma incipiente e com insegurança outras línguas na sua sala de aula. A este facto não é alheio o sentimento expresso nas palavras de uma das formandas, FII S03/448 *Isto é ser uma ilha no meio deste deserto todo,* apontando para a consciência de que estão a trabalhar de uma forma isolada e não valorizada na escola.

Importa ainda salientar que os esquemas conceptuais dos professores abrangem para além das imagens sobre o objecto, imagens sobre si próprios, sobre a profissão e sobre as comunidades que a exercem (Andrade et al, 2004, sobre a formação de professores de línguas). Neste sentido, afigura-se também pertinente não esquecer os constrangimentos estruturais, como sejam a necessidade de cumprir programas e dar conta disso, a pressão dos exames a ocorrer no final de cada ciclo e toda uma tradição de currículo segmentado, pese embora todo o discurso de articulação e flexibilização curricular. O número **excessivo de disciplinas** incluídas no currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico e a consciência das professoras em relação ao fardo pesado dos alunos leva-as a querer aliviar o trabalho destes. Perversamente, a diversidade de disciplinas que supostamente conduziria a uma formação abrangente, diversificada e lata, acaba por restringir as experiências de aprendizagem dos alunos, não se proporcionando continuadamente situações de aprendizagem que integrem outras aprendizagens de outras disciplinas. Fazê-lo parece ser acessório, sinal de sobrecarga para alunos, e por consequência para as professoras, já que ainda não se sentem seguras quanto ao caminho certo para a implementação da gestão curricular da diversidade linguística. Todavia, esta insegurança presente no discurso das professoras confere segurança ao percurso de formação que escolhemos para a mudança, uma vez que "a formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola" (Nóvoa, 2002: 60).

Partindo desta pequena análise do trajecto das cinco formandas na duas fases da formação poderemos compreender como a tradição e cultura curricular instalada se impõe mesmo em docentes abertas à mudança e inovação. Um dos caminhos a percorrer é, nas palavras de Nóvoa, (2002) investir na pessoa, dotá-la de autoconfiança, para em conjunto com os seus pares ser capaz de fazer do trabalho curricular um caminho de integração e articulação de aprendizagens enfrentado o desafio curricular de articulação de saberes utilizando o portfolio no sentido do plurilinguismo.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva.* São Paulo: Cortez Editora.

Andrade et al. (2004). *As línguas e suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores*. Comunicação apresentada no 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras. FLUP. Porto (no prelo).

Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. in *Inovação*. Vol. 14. n.º 1-2. (149-168).

Andrade, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro. (documento policopiado – não publicado).

Beacco, J. C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politique linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation Plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beane, A. J. (2000). O que é um Currículo coerente?. In Pacheco, J. A. (org.) *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora. (39-58).

Camilleri, A ; Fitzpatrick, A. (2003). Enseignants et apprenants: nouveaux rôles et nouvelles compétences. In Camilleri, A. et al. (2003). *Défis et Ouvertures dans l'éducation aux langues : les contributions du Centre européen pour les Langues Vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. (57-68).

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa.

Conselho da Europa (2005). *Plurilingual Education in Europe 50 years of international co-operation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Doll, W. E. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.

Ellis, E. (2004). The invisible multilingual teacher: the contribution of language background to Australian ESL teachers' professional knowledge and beliefs. *The International Journal of Multilingualism*, Vol. 1, No. 2. (90-108).

Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme – pronto a vestir de tamanho único. in Machado, F.; Gonçalves, M. (eds.) *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições Asa. (262-267).

Gonçalves, M. L. S. (2002). *Para uma Aprendizagem Significativa: A Gestão Personalizada do Currículo ou a Gestão do Eu-Afectivo*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. (documento policopiado – não publicado).

Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment*. London: Routledge Falmer.

Kohonen, V. (2002). The European language portfolio: from portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. In V. Kohonen & Kaikkonen (Eds.), *Quo vadis foreign language education?* Tampere: University of Tampere.

Little, J.; Horn, I.; Bartlett, L. (2002). Identidade, Comunidade e Empenho: Tópicos emergentes na Investigação sobre o Ensino Secundário. In *Revista de Educação: Identidade e Desenvolvimento Profissional dos Professores*.Volume XI, Nº. 2, (9-20).

Lüdi G.; Py, /1986). *Être Bilingue*. Berne: Editions Peter Lang.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes vers une pedagógie integrée.* Paris: Hatier CREDIF.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos Estratégia de Formação e Supervisão*. Col. Formação de Professores, Cadernos Didácticos, Série Supervisão n.º 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sanches, M. F.; Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores; multidimensionalidade, contributos e implicações. In *Investigar em Educação*. Nº 3 Junho 2004. (129-233).

Zabalza, M. (1992). Do Currículo ao Projecto de Escola. In Canário, R. (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa. (87-107).

Anexos

trabalhar com o portfolio, desenvolver a competência plurilingue		
S.	Data	Sumário das Actividades
01	27/01/05	Construção da biografia profissional e linguística com exemplos do Portfolio Europeu das Línguas (PEL) e troca de experiências.
02	23/02/05	Leitura, análise e discussão de biografias plurilingues. Discussão: "O que é um educador em línguas?"
03	08/03/05	Discussão e selecção de 10 princípios promotores de uma abordagem plurilingue.
04	13/04/05	Análise da secção do PEL dedicado às estratégias de aprendizagem. Quiz sobre os princípios metodológicos adoptados por cada professora e sua discussão.
05	21/04/05	Apresentação e discussão de práticas de sala de aula centradas nos conceitos de consciencialização e transferência.
06	03/05/05	Análise dos programas nacionais em vigor de línguas materna e estrangeiras para o EB e ES e do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.
07	19/05/05	Preparação da planificação de uma unidade didáctica.
08	02/06/05	Clarificação de conceitos: portfolio e competência plurilingue e intercultural. Início da elaboração da planificação de unidade didáctica.
09	09/06/05	Conclusão da elaboração da planificação de unidade didáctica.
10	14/06/05	Apresentação da planificação das unidades didácticas: análise, discussão e avaliação. Reflexão acerca do trabalho futuro.

Quadro 1: Programa de Formação: 1ª Fase

trabalhar com o portfolio, desenvolver a competência plurilingue: implementação da formação		
S.	Data	Sumário das Actividades
1	12/09/05	Planificação do ano lectivo. Partilha de materiais.
2	21/09/05	Articulação dos critérios de avaliação do departamento com o Portfolio. Conversa sobre planificações.
3	19/10/05	Grelha de actividades para desenvolver a competência plurilingue e intercultural: análise e discussão
4	23/11/05	Ponto da situação do trabalho desenvolvido com os alunos. Marcação de aulas para observar e gravar em vídeo.
5	18/01/06	Reflexão sobre o trabalho realizado. Visionamento de uma aula: análise e discussão.

Quadro 2: Programa de Formação: 2ª fase