

Maria Helena Araújo e Sá  
Sílvia Melo-Pfeifer  
(organizadoras)

# Formação de Formadores para a Intercompreensão

Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos

Maria Helena Araújo e Sá  
Sílvia Melo-Pfeifer  
(organizadoras)

A presente obra reúne os textos das contribuições dos participantes no colóquio "Formação de formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos", que teve lugar em Março de 2010, em Viseu, no âmbito do Projecto Galapagos. Os textos da presente colectânea pretendem mostrar que a Intercompreensão se pode assumir enquanto abordagem teórica e metodológica de formação de formadores de línguas, pressupondo a ultrapassagem de fronteiras disciplinares e a reconstrução de concepções demasiado claustrófóbicas acerca das línguas, do seu funcionamento e do seu ensino-aprendizagem.

- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé International.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International.
- Grice, H.P. (1979). Logique et conversation. In *Communication* n°30, Seuil, Paris, 57-72.
- Jamet, M.-C. (Ed.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*. Libreria Editrice Cafoscarina, Le Bricole, Venezia.
- Liddicoat, A. & Zarate, G. (2009). La didáctica des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées. In G. Zarate & A. Liddicoat (Ed.), *La circulation internationale des idées en didactique des langues* (9-15). Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, 46.
- Martin, E. (2004). Le dispositif de ressources pluri-lingue du site Galanet. Du bon usage des stratégies de compréhension et de la proximité linguistique. In L. Baqué & M. Tost (Ed.), *Diversités et spécialités dans l'enseignement des langues, Repères & Applications (IV)*. Barcelone : ICE-UAB, 49-57. Disponible sur : [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/E\\_Martin\\_2004.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/E_Martin_2004.pdf).
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H.G. & Stegmann, T.D. (2004). Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. In *EuroComRom. Les sept tannis. Livre les langues romanes dès le début*, Aachen : Shaker-Verlag, <http://www.uni-giessen.de/~gb1041/plurling/esquisse.pdf>.
- Nemni, M. (1994). Compte rendu de Courchène et al. (1992). *Revue québécoise de linguistique*, vol. 23, n° 1, 177-180, <http://id.erudit.org/iderudit/603086ar>.
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2008). Intercompreensão e formação de professores de línguas: implicações e potencialidades curriculares. In M. Silva e Silva & J. Silva (Orgs.) (2008). *Actas do Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturais: Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturais estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho (edição electrónica).
- Schmitt Jensen, J. (1997). L'expérience danoise et les langues romanes. *Le français dans le monde, numéro spécial, janvier 1997*, 95-108.
- Sousa Santos, B. (Org.) (2005). *Conhecimento prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Zarate, G. & Liddicoat, A. (Ed.) (2009). *La circulation internationale des idées en didactique des langues*. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, 46.

## POTENCIALIDADES FORMATIVAS DO CONCEITO DE INTERCOMPREENSÃO

Ana Isabel ANDRADE

[aiandrade@ua.pt](mailto:aiandrade@ua.pt)

Ana Sofia PINHO<sup>1</sup>

[anapinho@ua.pt](mailto:anapinho@ua.pt)

CIDTFF – Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia  
na Formação de Formadores  
Universidade de Aveiro

### Resumo

Neste texto procura-se refletir sobre as potencialidades formativas do conceito de intercompreensão, tendo como quadro de referência a formação de professores para a diversidade linguística e cultural e o conceito de desenvolvimento profissional à luz dessa perspetiva. Para tal, o estudo apresentado focaliza-se num grupo de formandos que realizou a segunda sessão experimental do projecto Galapro ([www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)), no âmbito de uma unidade curricular do Mestrado em Didáctica (Ramo Línguas) na Universidade de Aveiro.

**Palavras-Chave:** diversidade linguística e cultural; formação de professores; intercompreensão; plurilinguismo; professores de línguas.

### Introdução

No panorama actual da educação em línguas coloca-se aos professores o desafio de lidar com a pluralidade que caracteriza as sociedades pela multiplicação dos contactos humanos, posta em evidência pela mobilidade real e virtual. Com efeito, as crescentes “interacções transfronteiriças” (Sousa Santos 2006: 201) vêm realçar a dificuldade e a necessidade de se constituírem comunidades mais justas e inclusivas, onde a co-habitação cultural (Wolton 2003) e a valorização de diferentes formas de comunicação ganhem existência.

Perante o valor político, social e formativo que se reconhece às línguas, os espaços de educação linguística têm sido pensados como locais de construção de uma outra ordem social e comunicativa, na qual a *diversidade* do ser humano, nas

suas dimensões linguística e cultural, é encarada como apanágio de desenvolvimento de outros percursos de aprendizagem de línguas. Neste contexto, evidencia-se o que Candelier et al. (2007) designam de “abordagens plurais”, nas quais se inclui a *intercompreensão*.

Partindo do pressuposto de que o conceito de *intercompreensão* é um portal para outros modos de ser comunicativo e profissional na educação em línguas, neste texto procura-se reflectir sobre as potencialidades formativas desse conceito, tendo como quadro de referência a formação de professores para a diversidade linguística e cultural e o conceito de desenvolvimento profissional à luz dessa perspectiva. Para tal, o estudo apresentado focaliza-se num grupo de formandos que realizou a segunda sessão experimental do projecto Galapros<sup>2</sup>, no âmbito de uma Unidade Curricular do Mestrado em Didáctica (Ramo Línguas) na Universidade de Aveiro.

Com base nas trajetórias de aprendizagem profissional dos professores envolvidos no programa e na problematização dos indícios de desenvolvimento profissional motivados pela tentativa de integração do conceito de *intercompreensão* nos seus repertórios didácticos, procuramos deixar algumas ideias a ter em conta quando se pretende formar professores e educadores de modo mais sustentado, em que o conceito de *intercompreensão* se justifique como mobilizador de pensamentos e práticas de educação em línguas mais plurais e inclusivos, ancorados em percursos que façam sentido para os sujeitos e para os contextos em que eles actuam.

### 1. Desenvolvimento profissional e formação para a diversidade linguística e cultural

Cada vez mais o desenvolvimento profissional é um tema central na formação de professores de línguas (Day 1999; Marcelo 2009), nomeadamente quando se contemplam as evoluções epistemológicas do campo da Didáctica de Línguas, o que será dizer diferentes conceptualizações do seu objecto de estudo – a(s) língua(s) – e das suas modalidades de intervenção (Andrade & Araújo e Sá 2001: 150), diferentes perspectivas de ensino/aprendizagem (Gallissou 1980; Puren 1988) e diferentes finalidades da educação em línguas (Andrade 1997; Gonçalves, 2010).

Neste panorama, a concepção de professor de línguas também se altera, se reconstrói e evolui, ganhando novos contornos e desafios. Por esse motivo, não podemos deixar de considerar a continuidade temporal do desenvolvimento profissional do professor de línguas, evidenciada na sua natureza biográfica pela importância do professor ser capaz de recuperar, ressignificar e recriar as suas experiências numa trajetória

coerente para si (Clandinin & Connelly 2000). Nessa medida, perspectivamos esse desenvolvimento profissional como um processo de construção de sentidos (também saberes profissionais), enraizado nas experiências linguístico-comunicativas e profissionais dos sujeitos, mas igualmente nas exigências dos contextos sociais e educativos, nas histórias dos grupos e das instituições. Sendo um processo gerido pelo sujeito-professor ao longo do seu percurso, o desenvolvimento profissional funda-se no comprometimento deste para com a sua auto-aprendizagem e mudança, num diálogo com momentos de auto-(re)criação ao nível do pensamento e da acção, potenciados e reforçados por dimensões relacionais, colaborativas e investigativas em torno da construção de novos cenários de educação linguística.

Face aos desafios colocados pelas “abordagens plurais” (Candelier et al., 2007), desenvolver-se profissionalmente para outras trajetórias linguístico-comunicativas e pedagógico-didácticas implica que o professor habite espaços de formação que lhe permitam construir conhecimentos, capacidades e atitudes que o tornem apto a agir contextualmente, no sentido de uma educação em línguas preocupada com a construção de uma humanidade mais dialógica e polifónica, através da configuração de visões mais “polifacéticas” do mundo e da comunicação (Gimeno Sacristán 2003: 158).

No âmbito de uma formação reflexiva, transformadora, socialmente direccionada e orientada para a acção, estudos recentes evidenciam a relevância dos professores construírem, por um lado, outros “conceptual repertoires of diversity while simultaneously reflecting on their practices to broaden their thinking” (Milner 2010: 128), tornando-se criticamente conscientes das suas representações e atitudes face à diversidade e do modo como estas afectam o seu ensino (Gay 2010; Santos & Jacinto 2004) e, por outro lado, a relevância de concretizarem as suas concepções sobre a diversidade em práticas a favor de maior justiça linguística e curricular (Grin 2008; Santomé 2007).

Mostra-se essencial, por isso, que os professores de línguas, em especial aqueles que têm pouca experiência da alteridade ou não estão habituados a ver o mundo além da perspectiva da cultura dominante (Allard 2006), se transformem em sujeitos mais permeáveis a novas compreensões, a outros modos de fazer em educação em línguas, ou seja, mais capazes de reconstruírem a sua identidade profissional (Pinho 2008). Trata-se de tornar os repertórios didácticos mais flexíveis, os repertórios de aprendizagem mais versáteis e os repertórios verbais mais expandidos (Gumpertz 1989; Pinho & Andrade, a surgir). Com efeito, como refere Durand (2008), face à dinâmica dos saberes profissionais aliada à incerteza que caracteriza o trabalho do professor, mostra-se indispensável que os espaços formativos concorram para o desenvolvimento da capacidade de adaptação do professor de línguas numa articulação com o seu “meta-repertório”, constituído por capacidades de reflexão crítica e de avaliação alicerçadas em valores para a educação em línguas com significação social.

<sup>2</sup> Projecto financiado pela União Europeia no âmbito do programa LLP (Educação e Formação ao Longo da Vida) (135470-LLP-1-2007-1-PT-KA2-KA2MP).

É neste contexto, que compreendemos os espaços de formação/educação como lugares de transformação, onde as trajetórias singulares dos sujeitos-professores possam ter lugar. Com efeito, enquanto espaços públicos de circulação e (re) construção de representações e práticas, os espaços formativos mostram-se ideais para a mudança de pensamentos e práticas e, nesse sentido, arenas importantes para aprendizagens socioculturais, linguísticas e didáticas, essenciais para a vivência da cidadania democrática e dialógica (Pinho & Andrade, a surgir).

Neste sentido, não podemos deixar de situar o nosso pensamento num paradigma *inovador* de formação de professores (Behrens 2007), segundo o qual a formação, indo além de uma lógica linear de capacitação para a reprodução de conteúdos e práticas, se reconfigurará num espaço onde o professor em desenvolvimento se recria pela descoberta de novas possibilidades de fazer aprender línguas.

Em suma, compreendemos que uma formação de professores de matriz profundamente antropológica e humanista, que se proponha educar para a diversidade e para co-habitação cultural (Wolton 2003), não poderá deixar de ser entendida como espaço de reflexividade, criticidade e transformação dos sujeitos, através da construção de oportunidades de desenvolvimento profissional (de estruturas de pensamento, conhecimento e acção) em torno dos actuais desafios colocadas à educação em línguas – o plurilinguismo como *competência e valor* (Beacco & Byram 2007) e a intercompreensão “enquanto valor social, finalidade comunicativa, mas também como *processo* de construção de sentidos e de descoberta de novas possibilidades de linguagem” (Andrade et al. 2010) ou de modos de (vir a) ser e estar comunicativo.

Levanta-se, assim, a questão: *qual o papel de conceitos como o de intercompreensão na formação de professores, quando tidos como organizadores de percursos de formação?*

## 2. O conceito de intercompreensão: portal para outros modos de ser comunicativo e profissional

A intercompreensão pode ser considerada uma ideia prometedora para uma outra comunicação e educação em línguas. Quando transposta para o contexto da formação de professores e perspectivada enquanto conceito organizador de espaços e percursos de formação, a intercompreensão tem sido percebida como um *portal* para outros modos de vir a ser e estar comunicativo e de construir a educação em línguas, na medida em que permite a construção de imagens alternativas da prática,

“opening up a new and previously inaccessible way of thinking about something. It represents a transformed way of understanding, or interpreting, or

viewing something without which the learner cannot progress. As a consequence of comprehending a threshold concept there may thus be a transformed internal view of subject matter, subject landscape, or even world view” (Meyer & Land 2003: 1 in Pinho & Andrade 2008).

Como consideram Andrade et al. (2010: 175-176), quando transformada em percursos, práticas e dispositivos de ensino/aprendizagem e/ou de formação, a intercompreensão abre espaço a um *diálogo* dos sujeitos com:

- *o que pensam e sabem*: as representações sobre as línguas e a sua aprendizagem, sobre a comunicação e sobre si próprios, as predisposições e disponibilidades que possuem, os conhecimentos e as competências linguístico-comunicativas e didáticas que enunciam nos seus repertórios, numa leitura e reflexão sobre as relações que pensam manter com o mundo das línguas e das culturas;
- *o que fazem*: as práticas e os saberes comunicativos e profissionais que vão revelando nas situações em que agem, as transferências que mobilizam ou os conhecimentos prévios que desenvolvem na sua acção comunicativa e profissional;
- *o que são ou em que se vão tornando*: as identidades linguístico-comunicativas e profissionais que vão (re)construindo, bem como os processos em que essa reconstrução ocorre, com os seus estrangulamentos e possibilidades de desenvolvimento de novos projectos;
- *o que querem descobrir e apreciar*: de/sem si, nos outros, em outras línguas e culturas, no mundo local e global, em percursos de maior ou menor apreciação da diversidade linguística e cultural.

Assim, poderemos dizer que integrado no repertório educativo do professor de línguas, o conceito de IC será potencialmente (Pinho & Andrade 2008):

- *transformativo* – a compreensão do seu potencial efeito na aprendizagem dos sujeitos concorre para uma mudança na percepção dos objectos línguas-culturas e da profissão, levando a uma transformação da identidade pessoal e profissional;
- *irreversível* – a mudança de perspectiva operada pela compreensão da importância da compreensão dificilmente será esquecida, tornando-se potencialmente irreversível em função da ressignificação, por parte dos sujeitos, de memórias linguístico-comunicativas, formativas e profissionais;
- *integrador* – representando redes de conceitos para a compreensão do fenómeno comunicativo, este conceito permite perceber relações conceptuais, afectando atitudes dos sujeitos relativamente à diversidade linguística e cultural e aos modos de apropriação educativa da alteridade;
- *(trans) fronteiro* – reflectindo determinados modos de pensar de uma

disciplina, de uma comunidade de investigação e/ou de prática, este conceito convoca diferentes áreas a ter em conta na formação do professor, trabalhando a relação sujeito-linguagem de modo mais completo;

- **problemático** – porque complexo e mobilizador de novos discursos sobre as línguas e a profissão, pode conflitar com imagens pessoais do sujeito sobre o ensino/aprendizagem das línguas e desencadear uma resposta afectiva.

A tese que nos guia no presente estudo é a de que a IC na formação de professores é um conceito *mobilizador*, com propriedades *transformadoras* ao nível das práticas linguístico-comunicativas e do desenvolvimento profissional, nomeadamente da construção de novas compreensões sobre a educação em línguas e o currículo linguístico, bem como sobre os projectos pessoais de formação. Contudo, como alerta Freire, não podemos omitir a qualidade crítico-epistemológica da posição do sujeito-professor face aos conteúdos (neste caso, a intercompreensão), ou seja “por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática” (2001: 86).

Mostra-se, por isso, fundamental compreender a potencial natureza transformativa da intercompreensão, investigando os percursos de desenvolvimento profissional de professores de línguas quando desafiados a integrar a intercompreensão no seu repertório educativo, de modo a que possamos teorizar e desenvolver outros modos de intervenção e investigação no contexto da formação didáctica dos professores.

### 3. O estudo

#### 3.1. O contexto de formação

O estudo aqui apresentado socorre-se dos dados recolhidos no âmbito do percurso de formação construído por um grupo de 3 professoras, no ano lectivo 2009/2010, no contexto da unidade curricular (UC) “Pluralidade linguística e educação”<sup>3</sup>, inserida no plano de estudos do Mestrado em Didáctica – Ramo Línguas (2.º Ciclo de Bolonha). A unidade curricular em causa vale no percurso formativo do aluno, 8 ECTS, tendo, no ano lectivo acima referido, acolhido o desenvolvimento da sessão experimental do projecto Galapro realizada entre Novembro de 2009 e Janeiro de 2010 ([www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)).

Visando o aprofundamento do desenvolvimento pessoal e profissional de um

público já profissionalizado, a UC “Pluralidade linguística e educação” tem como finalidade fomentar uma atitude investigativa na procura de respostas para as questões da diversidade linguística e cultural nos espaços de educação e de formação. Pretende, por isso, constituir-se como um espaço de reflexão sobre a sensibilização à diversidade linguística e cultural, incluindo as questões da aprendizagem do português como língua não materna, e da questão da inserção em espaços curriculares e extracurriculares de outras línguas que não a língua de escolarização (Guião da UC).

As sessões de formação desta UC incluíram temas como: *As línguas na formação de professores e educadores* (inquérito por questionário, cujo tratamento dos dados foi realizado pelos próprios formandos e a sua discussão realizada em grupo); *Consciência linguística: conceitos, pressupostos e estudos*; *O ensino do português como língua não materna*; *Educação plurilingue e intercultural: das políticas às práticas e conceitos*; e *A intercompreensão – um conceito a explorar*.

Foi no contexto deste último tema que os professores em formação participaram na *segunda sessão experimental* do projecto Galapro, que tem como finalidade geral desenvolver uma formação em didáctica da intercompreensão através de práticas de intercompreensão, com base na constituição de comunidades virtuais plurilingues de ensino-aprendizagem colaborativo. Assim, cada grupo de trabalho é constituído por membros de diferentes países, com línguas (românicas) diversas e com formações distintas.

O cenário formativo da sessão é constituído por 5 fases: 0 – preliminar, de preparação da sessão e familiarização com a intercompreensão; 1 – constituição de grupos de trabalho plurilingues e inter-institucionais (GT); 2 – definição de um plano de trabalho; 3 – realização do plano de trabalho; 4 – avaliação e balanço do funcionamento e dos produtos dos GT. Os formandos dispõem ainda de uma série de recursos e instrumentos de formação: *Perfíl* (linguístico e profissional), *Caderno de Reflexão*, *Fichas de Auloformação*, *Fichas de descrição de materiais pedagógicos e de publicações* e *Questionários de avaliação/balanço*.

A participação nesta sessão serviu de base para a construção, em grupo inter-institucional, de projectos de intervenção numa didáctica da intercompreensão que vieram a integrar o portefólio individual de cada formando e foram apresentados e discutidos no grupo de alunos de Mestrado. Em suma, a trajetória de formação em análise insere a noção de intercompreensão num percurso mais global de educação para a diversidade.

<sup>3</sup> O programa desta Unidade Curricular (UC), no 1.º semestre do ano lectivo 2009/2010, foi da responsabilidade, de Maria Helena Ançã e Ana Isabel Andrade, professoras no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.