

Formação de formadores e intercompreensão

Potencialidades investigativas de um referencial de formação (REFDIC)

Ana Isabel Andrade

Universidade de Aveiro, Portugal

Filomena Martins

Universidade de Aveiro, Portugal

Ana Sofia Pinho

Universidade de Aveiro, Portugal

Abstract Teacher education is a complex field, as it mobilises different knowledge domains, intervention contexts and multiple actors. The intervention in this field and the identification of the most adequate pathways to adopt, is perceived as difficult. With the purpose of providing support to tackle with such challenge, a teacher education framework for didactics of intercomprehension (REFDIC) was designed. In this chapter, we search to identify its research potential, based on the analysis of texts on the topic of intercomprehension in education processes written by school teachers in the context of pre- and in-service courses, which took place in Higher Education institutions in Portugal.

Keywords Professional knowledge. Teacher education. Intercomprehension. Training framework.

Resumo 1 Introdução. – 2 Formação de professores para a intercompreensão. – 3 O REDIC: um referencial de formação para a intercompreensão. – 4 Investigando com o REDIC: um estudo exploratório com base na literatura cinzenta. – 5 Conclusões.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-06-15
Accepted	2019-07-06
Published	2019-12-16

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Andrade, Ana I.; Martins, Filomena; Pinho, Ana S. (2019). "Formação de formadores e intercompreensão. Potencialidades investigativas de um referencial de formação". *EL.LE*, 8(1), monogr. no., 235-252.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/009

235

1 Introdução

No quadro de uma educação para a diversidade linguística e cultural, que não se desliga de uma educação para o plurilinguismo e para a interculturalidade, a intercompreensão (IC) tem vindo a constituir-se como um conceito central para o qual importa formar professores, levando-os a conceber e a desenvolver novas práticas educativas. Conceito incontornável numa didática do plurilinguismo, a IC traduz-se numa abordagem didática das línguas e das culturas que pretende preparar para o encontro com o outro e para a rentabilização dos repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos em situação de contacto de línguas e/ou de comunicação intercultural. Conceptual e didaticamente, a IC tem sido tratada sob pontos de vista diversos, ainda que complementares, refletidos em vários textos com origem em diferentes projetos (entre outros, Andrade et al. 2009; Meissner et al. 2011; Dabène, Degache, 1996; Pinho 2008; Santos 2007).

Face ao exposto, impunha-se, no quadro da formação de professores/formadores, encontrar respostas para questões como: O que devem saber os formadores e professores para educar para a IC? Que conteúdos trabalhar em programas de formação com vista à compreensão da noção? Como conceber e colocar em prática situações de formação para a IC? Que dimensões incluir no desenvolvimento do conhecimento profissional docente para que a abordagem da IC seja uma realidade? O que avaliar em processos de aprendizagem profissional neste âmbito?

Sendo a formação de professores um domínio complexo, que convoca diferentes áreas do conhecimento, diferentes contextos de atuação e múltiplos atores, a construção de um quadro de referência que permitisse orientar o trabalho de formação tornava-se um imperativo de modo a, por um lado, proporcionar uma base para a conceção e o desenvolvimento de percursos formativos, e, por outro lado, para a avaliação de programas, práticas de formação e percursos de aprendizagem profissional.

Com o propósito de responder aos reptos assinalados, foi desenvolvido, no quadro do projeto MIRIADI, o *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension pour la formation de formateurs* (REFDIC),¹ alvo de apresentação e discussão no presente texto, com particular incidência nas potencialidades deste referencial enquanto instrumento de investigação sobre processos de construção de co-

1 Documento elaborado no quadro do Lote 4 do projeto MIRIADI (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance*) (<http://www.miriadi.net>). Projeto n.º 531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW (financiado pela Comissão Europeia e coordenado por Sandra Gabarino, Universidade de Lyon II, França, que envolveu diferentes instituições europeias com trabalho reconhecido no domínio da IC).

nhecimento profissional em IC e, a partir dessa análise, refletir sobre práticas de formação de professores.

Para a sua apresentação, começamos por refletir sobre a noção de intercompreensão, situando-a no quadro da formação de professores, para, em seguida, apresentarmos o REF DIC, nas suas finalidades e dimensões. A discussão sobre as potencialidades deste referencial assenta num estudo exploratório desenvolvido em contexto de formação pós-graduada, inicial e/ou contínua, analisando um *corpus* de dissertações e relatórios de estágio, com incidência no discurso dos professores autores desses trabalhos. Visa-se identificar as potencialidades dos percursos de formação realizados e projetar caminhos formativos que permitam trabalhar a intercompreensão e, de forma global, educar para o plurilinguismo e a interculturalidade, utilizando para tal as categorias do REF DIC.

2 Formação de professores para a intercompreensão

Conceptualmente, a IC tem vindo a ganhar contornos vários, sinalizados por investigadores que procuram analisar as qualidades da noção, de modo a poderem operacionalizá-la em processos de educação e formação. Em contextos de ensino/aprendizagem, a IC con-substancia-se numa abordagem plural das línguas e das culturas (Candelier et al. 2012; Seré 2015) resultante de um reconhecimento e didactização de processos naturais no âmbito da comunicação exolingue (Capucho 2008), apresentando-se como uma abordagem holística, assente na transferência de saberes linguístico-comunicativos e, portanto, na recusa de uma visão segmentada da competência comunicativa dos sujeitos. Com a exploração didática da IC pretende-se educar para o ultrapassar de barreiras linguísticas, ensinando a estabelecer pontes entre línguas e culturas (Andrade, Pinho 2010; Doyé 2005; Escudé, Janin 2010; Melo, Santos 2007; Melo-Pfeifer, Araújo e Sá, Santos 2011; Ferrão Tavares, Ollivier 2010). Com efeito, como afirma Andrade (2003), a IC pode definir-se como uma abordagem que tenta transmitir uma visão positiva da diversidade linguística e cultural, levando os aprendentes a transferir o seu conhecimento linguístico-comunicativo, de forma a poderem desenvolver uma competência comunicativa, que se quer plurilingue.

Neste contexto, as portas de entrada da IC organizam-se, segundo Jamet e Spitâ (2010), em torno de três eixos: (i) um atributo do sujeito relacionado com uma esfera socio afetiva e volitiva (e.g. curiosidade e envolvimento com o Outro em outras formas de comunicação) e uma esfera metacognitiva, ligada a capacidades e estratégias de comparação e/ou contraste entre línguas (Andrade, Araújo e Sá 2008), resultantes da mobilização dos repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos e das possibilidades que as famílias de línguas oferecem

(Degache, Melo 2008); (ii) um processo e um produto dialógicos (Melo, Santos 2007); (iii) um valor político e uma finalidade educativa (Pinho 2008). A IC implica uma outra filosofia de formação de professores que encare a construção da comunicação plurilingue intercultural de outra forma, valorizando a compreensão do Outro e, consequentemente, a adaptação comunicacional (Seré 2015, 59).

Na sequência do que atrás foi dito, podemos assinalar duas abordagens da noção de IC, trabalhadas de forma isolada e/ou integrada: uma abordagem recetiva, concentrada em processos de compreensão na leitura e/ou na oralidade; e uma abordagem centrada na interação, muitas vezes desenvolvida com recurso a plataformas digitais. Se, por um lado, esta diversidade conceptual se torna uma riqueza do ponto de vista das potencialidades interventivas em contextos de educação e formação, por outro lado, complexifica os cenários e dispositivos didático-formativos, permitindo a organização da ação pedagógica em práticas alternativas de educação em línguas (Andrade, Pinho 2010; Andrade, Martins 2015; 2017).

Assim, tendo em conta os diferentes estudos sobre a construção de conhecimento profissional docente sobre a IC, desde o trabalho em torno das representações sobre as línguas, culturas e povos até à observação de práticas concretas de sala de aula (ver, por exemplo, Andrade, Pinho, Santos 2010; Pinho 2008), importava construir um referencial capaz de apoiar a conceção, o desenvolvimento e a avaliação de programas e práticas de formação inicial e/ou contínua de professores centrados sobre a IC e as abordagens plurais.

3 O REFIDIC: um referencial de formação para a intercompreensão

Tendo em conta o trabalho desenvolvido em torno do conceito de IC nos últimos anos, no quadro do projeto MIRIADI, cuja grande finalidade foi disponibilizar um portal para a formação em IC com predominância para o mundo das línguas românicas, construíram-se dois referenciais para o trabalho com a IC: um referencial para análise de situações de aprendizagem, o REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*); e um referencial para uma didática da IC, destinado a contextos de formação de educadores, professores e formadores, o REFIDIC (*Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension*). A construção deste referencial teve como finalidade disponibilizar um documento de apoio ao trabalho de formação para uma didática da IC, identificando conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários aos profissionais de educação que pretendam desenvolver uma educação plurilingue e intercultural (sobre referenciais na formação de professores, Mohamed, Valcke, De Wever 2017).

Na sequência do exposto, procurou-se, na construção do REFIDIC, sistematizar conhecimento já construído sobre a IC e a formação para as abordagens plurais, de modo a permitir a auto e a hétéro formação, isto é, de modo a possibilitar a construção de conhecimento profissional docente em IC. De modo mais concreto, pretendeu-se contribuir para a conceção, o desenvolvimento e a avaliação de percursos de formação para a IC, em presença e a distância; e para a avaliação de competências profissionais (conhecimentos, atitudes, valores e capacidades) necessárias à introdução da IC em situações de educação e/ou de formação. Assim, em ligação com o REFIC, o REFIDIC apresenta um conjunto de competências e descritores a considerar nos percursos de formação destinados à construção de conhecimento profissional sobre as abordagens plurais das línguas e das culturas, e mais concretamente da IC, em contextos educativos. O documento organiza-se em três dimensões: uma dimensão ético-política; uma dimensão linguístico-comunicativa; e uma dimensão pedagógico-didática. Estas dimensões, resultantes de trabalho realizado na formação inicial e/ou contínua de professores (por exemplo, Andrade, Moreira 2002; Martins 2008; Pinho 2008), são definidas e declinadas em competências e descritores, de modo a poderem ser compreendidas e atualizadas em programas de formação, esquematizando-se cada uma delas nas figuras a seguir apresentadas.

A *dimensão ético-política* [fig. 1] traduz-se na compreensão da IC como um valor e como prática a defender, atualizando modalidades de comunicação democrática num mundo caracterizado pela diversidade e a desigualdade. Esta dimensão frisa a importância da escuta da voz do outro, defendendo os direitos linguísticos e culturais dos sujeitos, combatendo preconceitos e estereótipos sobre as línguas, as culturas e os povos e defendendo a justiça linguístico-comunicativa e a paz. Com esta dimensão pretende-se reconhecer a importância do comprometimento e da participação do formando (professor ou futuro professor) na defesa da IC como uma via para valorizar a diversidade linguística e cultural e assegurar a democracia. Numa palavra, esta dimensão evidencia a pertinência do trabalho educativo em torno da IC para a criação de espaços de comunicação plurilingue e intercultural respeitadores, acolhedores e inclusivos.

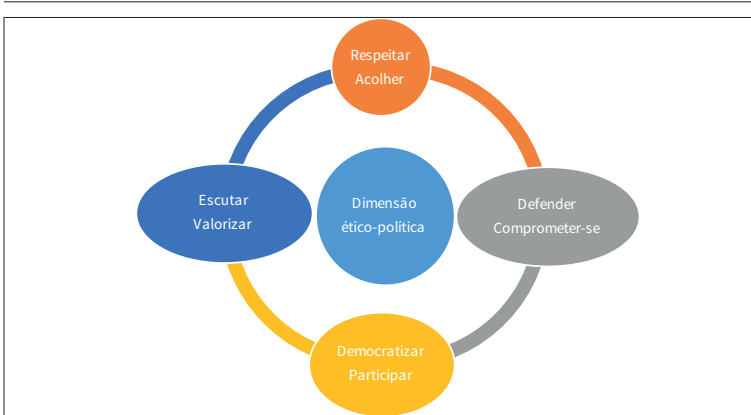


Figura 1 Dimensão ético-política

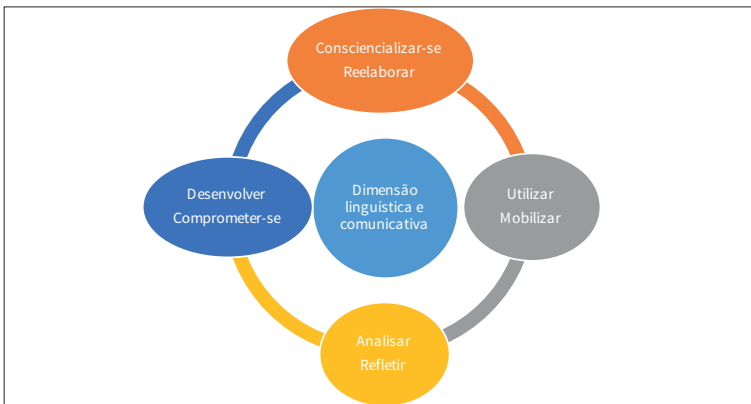


Figura 2 Dimensão linguístico-comunicativa

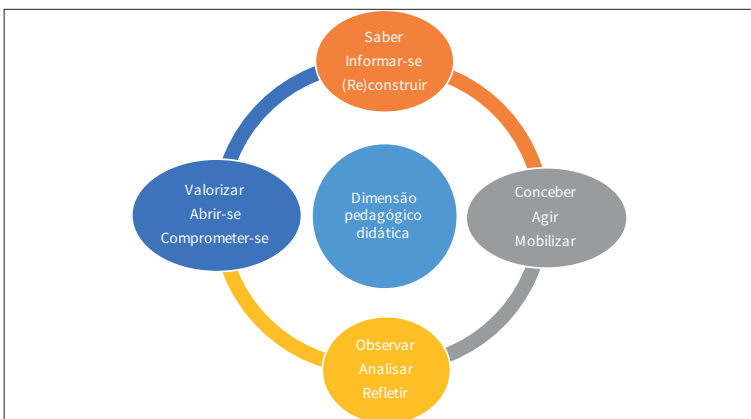


Figura 3 Dimensão pedagógico-didática

A *dimensão linguístico-comunicativa* [fig. 2] reporta-se ao desenvolvimento da competência de comunicação plurilingue e intercultural do sujeito em formação, encarando-o como alguém que se compromete com a aprendizagem de línguas e culturas e que utiliza a IC nesse processo que realiza ao longo da vida. Esta dimensão pretende evidenciar a importância de o formando analisar e refletir sobre situações de comunicação multilingue e intercultural, em presença e/ou a distância, situações a utilizar para a sua própria formação, tomando consciência das potencialidades e fragilidades da sua competência comunicativa. Pressupõe-se aqui que a auto e a hétero consciência dos seus limites e recursos comunicativos é uma base importante para o desenvolvimento profissional do sujeito em formação, realçando-se a importância de experimentar, ele próprio, situações de comunicação em que a IC seja utilizada, de modo a levar à compreensão da especificidade da aprendizagem plurilingue e intercultural. Esta dimensão implica que o sujeito se comprometa com a sua formação, reelaborando o seu repertório linguístico-comunicativo, mobilizando-o e refletindo sobre ele.

A *dimensão pedagógico-didática* [fig. 3], central no trabalho formativo para a construção de conhecimento profissional docente, inclui o conhecimento declarativo sobre as abordagens pedagógico-didáticas possíveis de educar para a IC, para o plurilinguismo e a interculturalidade, bem como o conhecimento processual que se traduz na conceção, organização, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que incluam este conceito.

Podemos dizer que esta dimensão integra o domínio da informação, da planificação, da execução didática, da avaliação e da reflexão sobre o trabalho educativo desenvolvido em torno da IC, em presença ou a distância. Com esta dimensão, pretende-se evidenciar a importância do domínio de conhecimentos em didática de línguas sobre as abordagens plurais, de modo a que o formando possa compreender os pressupostos teóricos que sustentam a conceção e o desenvolvimento de práticas de IC. Para tal, torna-se necessário saber pesquisar, selecionar, analisar, adaptar e construir recursos pedagógico-didáticos adequados aos sujeitos que aprendem. Nesse sentido, espera-se que o (futuro) professor seja capaz de estimular o raciocínio linguístico, promover atitudes positivas para com a diversidade e motivar para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural. Numa palavra, inclui-se nesta dimensão a capacidade de observação e avaliação do processo de formação, bem como a consciencialização da competência profissional, numa disponibilização para a reflexão sobre as teorias e práticas de educação em línguas, de modo a que o formando possa decidir em que aspetos tem de investir para se desenvolver profissionalmente.

Seguidamente, procuramos explorar as potencialidades do REF DIC na compreensão do discurso de professores (futuros e/ou em serviço) que estiveram envolvidos em programas de formação pós-graduada

que trataram as abordagens plurais das línguas e culturas e, mais concretamente, a IC. Por outras palavras, vejamos como o REFIDIC ajuda a caracterizar o conhecimento profissional construído e como podemos avaliar, de alguma forma, os programas que foram desenvolvidos.

4 Investigando com o REFIDIC: um estudo exploratório com base na literatura cinzenta

Como dissemos atrás, este texto enquadra-se num estudo cuja finalidade é refletir sobre programas e práticas de formação, a partir da análise de trabalhos finais de mestrado (relatórios e dissertações) sobre IC, produzidos em Portugal, e procurando responder à questão: Quais as potencialidades do REFIDIC para a reflexão sobre programas de formação para a IC, a partir da análise do conhecimento profissional manifestado no discurso dos formandos?

O *corpus* selecionado para esta análise foi identificado através de uma pesquisa² no RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto em Portugal), usando como termo de pesquisa ‘intercompreensão’. Foi obtido um total de 17 trabalhos de mestrado, defendidos entre 2010 e 2017 (cf. Anexo 1).

Estes trabalhos foram produzidos no contexto de programas de formação pós-graduada em torno de abordagens didáticas plurais das línguas e culturas, tendo sido no ano de 2013 que se registaram mais estudos nesta área, num total de 6 [fig. 4]. À exceção do estudo C1, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), todos os estudos pertencem à Universidade de Aveiro (UA), aparecendo 11 no contexto do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Todos os textos do *corpus* integram um projeto de intervenção pedagógico-didática, sendo que a maioria (11) se desenvolve com crianças em contexto de 1.º CEB (2 dos quais em aula de inglês, C12 e C16). As palavras-chave dos estudos associadas a IC podem organizar-se maioritariamente em torno de: competências (destacando-se a competência plurilingue, e outras como competência discursiva, competência de leitura, competência de compreensão oral e competência metalinguística); consciência linguística (consciência lexical, semântica, grafo fonológica); abordagens didáticas (didática do plurilinguismo, educação plurilingue, sensibilização à diversidade linguística); diversidade linguística, estatutos e relações intra/interlinguísticas (línguas românicas, língua materna, língua estrangeira); e currículo (interdisciplinaridade, educação para a cidadania e desenvolvimento).

² Pesquisa efetuada em <https://www.rcaap.pt/results.jsp> no dia 4 de novembro de 2018.

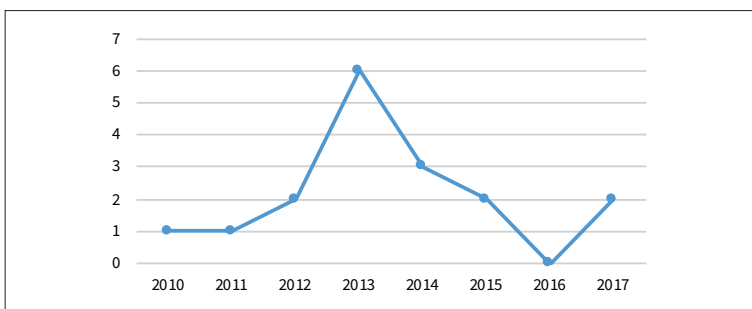


Figura 4 Distribuição temporal do corpus

A análise do *corpus* constitui-se como uma análise de tipo exploratório do discurso produzido pelos autores dos relatórios ou dissertações, análise que se realiza numa perspetiva hermenêutica (Cochran-Smith, Demers 2008; Andrade, Martins 2015, 240), tendo sido mobilizadas as três dimensões do REFDIC. Com o *corpus* selecionado, a respetiva análise de conteúdo (Bardin 2004) repousou sobre os resumos e as conclusões dos estudos, procurando compreender, a partir do discurso dos seus autores: Que dimensões são percebidas pelos professores em formação como necessárias ao ensino da IC? E ao desenvolvimento de uma competência comunicativa, de natureza plurilingue e intercultural? Que competências (saberes, capacidades, atitudes, valores) julgam os professores ter adquirido e/ou necessitam de adquirir para atuarem como formadores em IC?

Em termos gerais, podemos dizer que a identificação no corpus das diferentes dimensões do REFDIC nos permite compreender, de forma global, as aprendizagens profissionais realizadas pelos professores em formação nos programas em que a IC foi trabalhada. De modo mais concreto, podemos dizer que os formandos alteraram as suas representações sobre o ensino de línguas e culturas com a vivência de experiências pedagógico-didáticas em torno da IC, encarando-as como «uma oportunidade para sabermos quem somos, as razões pelas quais fazemos o que fazemos e consciencializar-nos do lugar que ocupamos na sociedade [...] Definitivamente, o nosso posicionamento no que respeita ao ensino-aprendizagem de LE mudou» (C4, 108). Também com as experiências desenvolvidas os professores foram capazes de observar as práticas educativas que souberam desenvolver, refletindo sobre elas e compreendendo a importância de as melhorarem pela continuação da construção de conhecimento profissional sobre as abordagens plurais das línguas e das culturas. Globalmente, podemos afirmar que os programas de formação desenvolvidos contribuíram para a construção da identidade profissional dos professores, abrindo espaços para o tratamento da IC co-

mo finalidade educativa e como metodologia de ensino, muitas vezes compreendendo o isomorfismo entre os processos de educação linguística que proporcionam aos alunos e aqueles pelos quais sentem ter passado: «fomos construindo a nossa identidade e desenvolvendo-nos profissionalmente na área da educação» (C3, 110), o que permitiu «desocultar e refletir criticamente sobre o [meu/nosso] processo de aprendizagem e construção de uma identidade profissional» (C15, 116), como afirma o autor de um dos relatórios.

Em relação às aprendizagens referidas pelos professores em formação, podemos dizer que estas se centram essencialmente na *dimensão pedagógico-didática*, revelando os autores dos textos analisados que adquiriram saberes novos em relação a uma metodologia de educação linguística que sentem inovadora, porque permitiu conceber um projeto de intervenção adequado aos seus alunos, projeto que desenvolveram no terreno da prática pedagógica e integraram curricularmente, mobilizando saberes vários dos alunos, valorizando os seus repertórios e abrindo-os a outras línguas, culturas e saberes. Como escreve uma formanda, avaliando o seu trabalho: «por tudo o que ficou dito, a avaliação global da presente experiência de integração curricular da IC, relembra-nos, na senda da alegoria da caverna platónica, que ao libertarmo-nos de falsas crenças, descobrimos que ‘Sabemos muito mais do que julgamos, podemos muito mais do que imaginamos’» (C2, 118). Fica claro nas palavras dos sujeitos em formação que este é um trabalho inacabado, sobre o qual devem continuar a formar-se:

Esta postura foi a que procurámos possuir à medida que nos fomos apercebendo do que se devia e teria de se melhorar [...] Conseguimos perceber também que muitas vezes não existem respostas prontas para as questões que colocamos, [...] Este projeto foi assim importante para o desenvolvimento do nosso saber-fazer didático e da gestão da interação, pois consideramos ter integrado novos discursos pedagógicos que nos tornarão mais capazes de, em iniciativas futuras, mediar a construção do conhecimento dos alunos sobre as línguas, dando-lhes, na interação, indicações que os tornem mais reflexivos e autónomos nas suas aprendizagens linguísticas. Pensamos ainda que podemos desenvolver ainda mais esta dimensão ao envolvermo-nos em novos processos de investigação-ação. (C3, 109-11)

Com menor peso, mas claramente presente no discurso dos professores em formação, está a *dimensão ético-política* da IC, quando os formandos descobrem que esta consiste numa abordagem educativa mais respeitadora e mais capaz de contribuir para a transformação dos alunos, de si próprios e do mundo. Como escreve uma formanda, autora de um dos textos analisados neste corpus, «numa dimen-

são mais política, a IC é um veículo viável à promoção da diversidade linguística e cultural, fomentando o respeito por todas as línguas. Seguimos pela intercompreensão, porque nela julgamos encontrar abertura e resposta aos nossos anseios: de tornarmos mais humano o espaço de aula» (C1, 69-71), ou, num outro texto, «a IC pode ser entendida como uma finalidade educativa que, dada a sua natureza transformativa, irreversível, integradora, transfronteiriça e problemática, promove e é geradora de um conjunto vasto de aprendizagens que permitem ao educando melhor reconhecer e conviver com o Outro e o Mundo na sua alteridade» (C15, 120). Mas esta dimensão ético-política está também presente nas aprendizagens profissionais realizadas quando os formandos sentem que o tratamento da IC transporta potencialidades de desenvolvimento social que não foram suficientemente exploradas e que fica visível em excertos como o seguinte: «No que a este trabalho diz respeito, faltou-nos, claramente, perspetivar o espaço escolar enquanto microcosmo social» (C2, 118).

Em relação à *dimensão linguístico-comunicativa*, podemos dizer que, percecionada sobretudo na observação das aprendizagens realizadas pelos alunos que os professores em formação acompanharam, nem sempre é claramente referida como uma dimensão que os formandos sentiram desenvolver-se em si próprios. No entanto, ela surge nos textos do *corpus* analisado em excertos como:

Este estudo foi bastante importante e positivo para nós, uma vez que [...] nos proporcionou contactar com outras línguas, que conhecemos só de ouvir falar, como a língua romena ou a língua catalã, desenvolvendo nós próprias capacidades de compreensão leitora. Este facto tornou-se também positivo para os alunos, pois contactaram com línguas que não conheciam e que são da mesma família da LP [Língua Portuguesa]. (C8, 121)

De realçar igualmente o comprometimento revelado por alguns formandos ao perceberem a necessidade de investirem no desenvolvimento do seu próprio repertório linguístico-comunicativo: «Sabemos, no entanto, que temos ainda um percurso de aprendizagem a este nível a realizar, no âmbito do plano lexical e semântico e ao nível da diversidade linguística» (C17, 122).

Na sequência do exposto, pensamos que o REFDC nos permite identificar grandes áreas de formação que os professores sentem ter desenvolvido nos programas em que participaram, permitindo igualmente identificar as aprendizagens concretas que consideram ter realizado, o que nos remete para as potencialidades que encerra de descrição, análise e avaliação dos programas de formação.

5 Conclusões

A análise que efetuámos aos textos que compõem o *corpus* analisado permite-nos dizer, de um modo geral, que o REFIDIC possibilita a identificação de aprendizagens profissionais realizadas ou a realizar sobre a IC e a compreender as fragilidades dos programas de formação. À semelhança de outros estudos, também aqui identificámos e analisámos o “sentido de competência profissional” expresso pelos professores em formação, sentido esse que usamos como indicador das aprendizagens permitidas e consciencializadas pelos formandos, assim como indicador daquelas que importa realizar no futuro. Como escrevem Mohamed, Valcke e De Wever: «Teacher competence frameworks can be powerful tools, especially if placed in an international perspective, to identify areas that need development, not only in student teachers, but in programmes teaching in general» (2017, 167).

Assim, o estudo realizado leva-nos a concluir que os programas de formação de que resultaram estes textos (dissertações ou relatórios de estágio) permitiram trabalhar a *dimensão pedagógico-didática* de forma clara e sistemática, tendo os formandos compreendido os pressupostos teóricos que fundamentam um trabalho em torno da IC em contextos educativos, assim como as atividades educativas que podem desenvolver no terreno da prática. Esta compreensão dá-se pela conceção, implementação e avaliação dos projetos de tipo investigação-ação que desenvolveram, tendo sido determinante para esta compreensão terem podido observar o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural dos seus alunos, aspeto que todos os textos abordam. Mas os textos analisados também permitem dizer que, embora em menor número (12 em 17 dissertações ou relatórios), os formandos consciencializam a dimensão ético-política do trabalho em torno da IC, percebendo que este trabalho faz a diferença no modo como a educação pode responder aos desafios de sociedades cada vez mais globalizadas (desafios de carácter linguístico e cultural, mas também social, pela inclusão de práticas de respeito e valorização pelo Outro). Igualmente podemos dizer que a *dimensão linguístico-comunicativa* do trabalho com a IC está presente nas aprendizagens realizadas pelos formandos, ainda que nem todos a tenham consciencializado (11 em 17). Neste aspeto, torna-se importante a consciência do isomorfismo que os professores em formação revelam de que o que acontece com os alunos também acontece com eles: abertura a novas línguas, vontade de aprender outras línguas e necessidade de comprometimento com o desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo ao longo da vida.

Por tudo o que foi exposto, julgamos poder dizer que os programas de formação frequentados pelos formandos, autores do *corpus* analisado, contemplam as três dimensões que o REFIDIC propõe para uma formação em torno da IC. No entanto, as três dimensões não

são apreendidas da mesma forma, necessitando as dimensões ético-política e linguístico-comunicativa de ser trabalhadas de forma mais intencional e sistemática, isto se quisermos apostar numa formação que possa conferir à IC um carácter formativo e distintivo na construção de um conhecimento profissional mais amplo. O trabalho formativo em torno da IC, a par de uma conceção, experimentação e avaliação pedagógico-didática, não se pode desligar de processos de observação, consciencialização e expansão de repertórios profissionais que contemplem o pensar e o agir em educação em línguas em articulação com processos de reflexão sobre as identidades dos sujeitos e das comunidades e sobre as relações de poder que as línguas representam.

Tal como esperamos dos professores em formação comprometimento com um futuro educativo mais marcado pela IC, também esperamos formadores e programas de formação mais conscientes das diferentes dimensões desta abordagem. Neste sentido, importa investigar de modo mais aprofundado e longitudinal os programas de formação, compreendendo melhor as aprendizagens profissionais que os formandos podem realizar. Para tal, o REFEDIC pode e deve ser usado na conceção, acompanhamento e avaliação de programas e de práticas de formação em IC, ajudando a compreender as dimensões que este tipo de formação deve contemplar.

Referências bibliográficas

- Andrade, Ana Isabel (2003). «Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas». Andrade, Ana Isabel; Sá, Cristina Manuela (eds), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: Algumas reflexões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 13-30. Cadernos Didácticos.
- Andrade, Ana Isabel; Araújo e Sá, Maria Helena (2008). «Intercompréhension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement». Conti, Virginie; Grin, François (éds), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Editeur, 277-98.
- Andrade, Ana Isabel; Bastos, Mónica; Martins, Filomena; Pinho, Ana Sofia (2009). «Dos projectos às práticas: cartografando desafios a uma formação para a intercompreensão». Araújo e Sá, Maria Helena; Hidalgo Downing, Raquel; S. Melo-Pfeifer, Sílvia; Séré, Arlette; Vela Delfa, Cristina (eds), *La intercompreensão en llengües romàniques: conceptes, pràctiques, formació. A intercompreensão en línguas românicas: Conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Galapro, 301-17.
- Andrade, Ana Isabel; Martins, Filomena (2015). «Em torno do conceito de intercompreensão: desafios e possibilidades na formação pós-graduada de professores». Mordente, Olga Alejandra; Ferroni, Roberta (orgs), *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 231-57.

- Andrade, Ana Isabel; Martins, Filomena (2017). «Desafios e possibilidades na formação de professores – em torno da análise de relatórios de estágio». *Educar em Revista*, 63, 137-54.
- Andrade, Ana Isabel; Moreira, Gillian (coords) (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education. Intercompreensão na formação de professores de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, Ana Isabel; Pinho, Ana Sofia (2010). «Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão». Araújo e Sá, Maria Helena; Melo-Pfeifer, Sílvia (orgs), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 41-61.
- Andrade, Ana Isabel; Pinho, Ana Sofia; Martins, Filomena (2011). «Formar para a intercompreensão: micropolíticas curriculares». Pinho, Ana Sofia; Andrade, Ana Isabel (org.), *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 57-77. Cadernos do LALE, Série Reflexões 4.
- Andrade, Ana Isabel; Pinho, Ana Sofia; Santos, Leonor (2010). «Trajectórias em torno da intercompreensão: possibilidades de formação para a autonomia». Doyé, Peter; Meissner, Franz Joseph (eds), *Lernerautonomie durch interkomprehension: Projekte und perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension: Projects and Perspectives*. Tübingen: Gunter Narr, 173-92.
- Araújo e Sá, Maria Helena (2015). «'Il portughese è una língua molto bella'. Formação em intercompreensão em contexto de romanofonia». Mordente, Olga Alejandra; Ferroni, Roberta (orgs), *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 151-85.
- Banks, James A. (2011). «Educating Citizens in Diverse Societies». *Intercultural Education*, 22(4), 243-51. DOI <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617417>.
- Bardin, Laurence (2004). *Análise de conteúdo*. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. Trad. de: *L'Analyse de Contenu*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.
- Candelier, Michel (coordinateur); Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Noguero, Artur; Schröder-Sura, Anna (2012). *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*. Graz; Strasbourg: CELV; Conseil de l'Europe. URL http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf (2019-09-26).
- Capucho, Filomena (2008). «L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 139-140, 238-50.
- Cochran-Smith, Marilyn; Demers, Ken (2008). «How Do We Know What We Know?». *Research and Teacher Education. Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*, 3, 1050-93.
- Dabène, Louise; Degache, Christian (1996). «Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine». Souchon, Marc (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères = Actes du Xè Colloque International: Acquisition d'une langue*

- étrangère: perspectives et recherches (Besançon, Septembre 1996). Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, 373-83.
- Darling-Hammond, Linda; Bransford, John (Eds.). (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and be Able to Do*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Degache, Christian; Melo, Sílvia (2008). «Introduction: un concept aux multiples facettes». *Langues modernes*, 1, 7-14.
- Doyé, Peter (2005). *L'intercompréhension. Étude de Référence. Guide pour l'Elaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe. De la Diversité Linguistique à l'Education Plurilingue*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Escudé, Pierre; Janin, Pierre (2010). *L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE international.
- Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian (2010). «O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições». *Revista. Redinter-Intercompreensão*, 1.
- Jamet, Marie-Christine (2015). «Ripensare l'approccio comunicativo alla luce dell'intercomprensione». Mordente, Olga Alejandra; Ferroni, Roberta (orgs.), *Novas tendências no ensino /aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 33-56.
- Jamet, Marie-Christine; Spitâ, Doina (2010). «Points de vue dur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur». *Revista. Redinter-Intercompreensão*, 1, 9-28.
- Lucas, Tamara; Villegas, Ana María (2013). «Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education». *Theory Into Practice*, 52(2), 98-109. DOI <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>.
- Martins, Filomena (2008). *Sensibilização à diversidade linguística - observação e formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de doutoramento]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meissner, Franz-Joseph; Capucho, Filomena; Degache, Christian; Spitâ, Doina; Tost Planet, Manuel (2011). *Intercomprehension. Learning, Teaching, Research*. Tübingen: Narr Verlag.
- Melo, Sílvia; Santos, Leonor (2007). «Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept». Capucho, Filomena; Martins, Adriana; Degache, Christian; Tost Planet, Manuel (eds), *Diálogos em Intercompreensão* [editado em CD-Rom]. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Melo-Pfeifer, Sílvia; Araújo e Sá, Maria Helena; Santos, Leonor (2011). «As 'línguas que não sabemos que sabíamos' e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didáctica de Línguas a partir da intercompreensão». Pinho, Ana Sofia; Andrade, Ana Isabel (orgs), *Intercompreensão e didática de línguas: histórias a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 33-55. Cadernos do LALE – Série Reflexões 4.
- Mohamed, Zulaikha; Valcke, Martin; De Wever, Bram (2017). «Are They Ready to Teach? Student Teachers' Readiness for the Job with Reference to Teacher Competence Frameworks». *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 151-70. DOI <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1257509>.
- Murray, Neil (2016). «Dealing with Diversity in Higher Education: Awareness Raising and a Linguistic Perspective on Teachers' Intercultural Competence». *International Journal for Academic Development*, 21(3), 166-77.
- Pinho, Ana Sofia (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas* [tese de doutoramento]. Aveiro: universidade de Aveiro.

- Santos, Leonor (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didáctica do plurilinguismo* [tese de doutoramento]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Seré, Arlette (2015). «Enseñanza de la intercomprensión plurilingüe». Mordente, Olga Alejandra; Ferroni, Roberta (orgs), *Novas tendências no ensino / aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 57-74.
- REFDIC = Andrade, Ana Isabel; Martins, Filomena; Pinho, Ana Sofia; De Carlo, Maddalena; Anquetil, Mathilde; Loureiro, Maria José (2015). «Référéntiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)». De Carlo, Maddalena; Andrade, Ana Isabel; Anquetil, Mathilde; Carrasco Perea, Encarnación; Gilles, Fabrice; Hidalgo, Raquel; Jamet, Marie-Christine; Martin, Eric; Martins, Filomena; Pinho, Ana Sofia; Pishva, Yasmin; Vecchi, Silvia, *Prestation 4.2. Deux référentiels en didactique de l'intercompréhension*. URL <https://www.miriadi.net/refdic> (2019-09-20).
- REFIC = De Carlo, Maddalena; Anquetil, Mathilde; Vecchi, Silvia; Jamet, Marie-Christine; Martin, Eric; Carrasco Perea, Encarnación; Hidalgo, Raquel; Pishva, Yasmin; Gilles, Fabrice; Andrade, Ana Isabel (2015). «Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)». De Carlo, Maddalena; Andrade, Ana Isabel; Anquetil, Mathilde; Carrasco Perea, Encarnación; Gilles, Fabrice; Hidalgo, Raquel; Jamet, Marie-Christine; Martin, Eric; Martins, Filomena; Pinho, Ana Sofia; Pishva, Yasmin; Vecchi, Silvia, *Prestation 4.2. Deux référentiels en didactique de l'intercompréhension*. URL <https://www.miriadi.net> (2019-09-20).
- Tost Planet, Manuel (2015). «Les formations à l'intercompréhension en langues voisines à la recherche du paradigme idéal». Mordente, Olga Alejandra; Ferroni, Roberta (orgs), *Novas tendências no ensino / aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 75-94.

Anexo 1 - Corpus

- Disponível em: <https://www.rcaap.pt/results.jsp> (2018-11-04).
- C1 – Andrade, Raquel (2012). *A intercompreensão na aula de PLE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (DIS), <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66400/2/28082.pdf>.
- C2 – Borges, Ana Margarida (2014). *A integração curricular da intercompreensão numa turma de ELE*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/14302>.
- C3 – Fernandes, Mariana (2013). *Intercompreensão, gestão do currículo e competência metalinguística*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/12639>.
- C4 – Ferreira, Fernanda (2014). *Espanhol língua estrangeira em intercompreensão: uma proposta de integração curricular*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/14656>.
- C5 – Gomes, Carolina (2015). *Intercompreensão na abordagem de conteúdos da área de Estudo do Meio*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/16788>.
- C6 – Gomes, Catarina Salomé (2013). *Intercompreensão e poesia no 1º CEB – os sons das línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/13178>.

- C7 – Lemos, Margarida (2011). A língua materna revisitada através de práticas de intercompreensão. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/8571>.
- C8 – Neto, Mariana (2012). *Línguas românicas e intercompreensão no 3º ano de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/10599>.
- C9 – Neves, Sara (2013). *A intercompreensão na promoção da cultura linguística no pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/12408>.
- C10 – Paula, Joana (2015). *Intercompreensão em línguas românicas – uma abordagem do texto expositivo no 1º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/16774>.
- C11 – Ribeiro, Ana Catarina (2013). *Intercompreensão, plurilinguismo como valor e gestão do currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/13773>.
- C12 – Rocha, Sara (2017). *Intercompreensão e picturebooks: abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/22929>.
- C13 – Rosa, Cláudia (2013). *A intercompreensão e competência de compreensão oral no pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/13987>.
- C14 – Santos, Márcia (2014). *As línguas na educação para o desenvolvimento sustentável no 1º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/14692>.
- C15 – Silva, Francisco (2017). *Intercompreensão e cidadania global nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/22830>.
- C16 – Valente, Isabel (2010). *Intercompreensão e sensibilização à diversidade linguística: um estudo numa turma de 1º ciclo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/3619>.
- C17 – Vasconcelos, Ana Catarina (2013). *Intercompreensão e poesia: promoção da competência lexical e semântica*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/12637>.

