

C'est un thème qui me tient à cœur ! :
**temas e dilemas numa formação em intercompreensão pela
intercompreensão**

Resumo

Graças à riqueza das discussões geradas no âmbito de 2 sessões de formação em intercompreensão (IC) da plataforma *Galapro*, refletimos, neste texto, sobre os interesses de formação relativamente a uma didática da IC manifestados nos fóruns da Fase 1 abertos quer por tutores, quer pelos sujeitos em formação na plataforma, com o intuito de promoverem o desenvolvimento profissional dos formandos.

Palavras-Chave : intercompreensão, desenvolvimento profissional de professores, formação em intercompreensão, formação pela intercompreensão, *Galapro*.

Abstract

Thanks to the richness of the discussions generated within 2 training sessions in intercomprehension (IC) from the *Galapro* platform, in this text we reflect upon the training interests, in what a IC didactics is concerned, expressed in the forums of Phase 1 both by tutors and by subjects in training on the platform, aiming at the professional development of the latter.

Key-words: intercomprehension, teachers, professional development, training in intercomprehension, training through intercomprehension, *Galapro*.

Introduction

Dans ce texte, nous présentons une étude exploratoire dans le cadre de la formation à l'Intercompréhension (IC) *Galapro*. Cette étude se situe

à la suite d'autres visant la compréhension des conditions collaboratives dans lesquelles cette formation se réalise dans le but de l'améliorer. Dans l'esprit « intercompréhensif » des langues romanes qui caractérise notre communauté de recherche, nous mélangerons sans précaution deux langues de communication, le portugais et le français.

1. Pourquoi des recherches sur la formation en intercompréhension ?

Dans le cadre de nos études, la valorisation de la recherche sur la formation est ancrée sur une certaine notion de Didactique des Langues (DL) et de ce qui signifie travailler dans cette discipline qu'il faut tout d'abord expliciter.

La DL, notamment pour ce qui est de sa tendance vers les approches plurielles, celle qui est ici en question, est un domaine disciplinaire qui agit sur 4 fronts, ou autour de 4 dimensions structurantes (voir figure 1):

- *la recherche*, visant la construction de connaissances significatives et socialement impliquées ;
- *la formation*, vue en tant que condition d'articulation avec les terrains éducatifs ;
- *l'apprentissage*, où se joue l'essentiel de l'action didactique ;
- *l'intervention politique*, ayant en vue la dissémination, la diffusion et l'exploitation de ses savoirs, une dimension assez récente mais dont des études de méta-analyse au Portugal révèlent la pleine puissance (Alarcão *et al.* 2009).

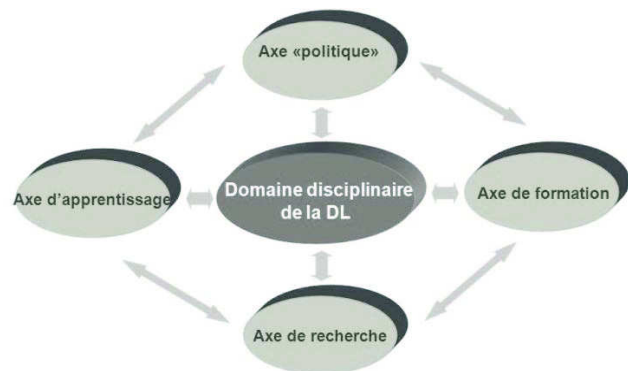


Figure 1 – Domaine disciplinaire de la Didactique des Langues

L'articulation entre ces 4 dimensions est fondamentale pour l'accomplissement du projet disciplinaire de la DL, un projet que nous pouvons définir de la façon suivante : intervenir sur les actions d'éducation linguistique, ayant en vue la construction de sociétés plus cohérentes et démocratiques, où chacun puisse trouver, par le langage et avec les autres, son espace de réalisation individuelle et collective.

Or, si l'on pense concrètement à l'IC, on peut affirmer qu'il s'agit d'un concept didactique dont les atouts, avantages et potentialités sont aujourd'hui bien reconnus, dans plusieurs domaines (cognitif, psychologique, identitaire, éducative, linguistique, éthique...). Pourtant, des recherches récentes sur les espaces de circulation du concept ont montré que s'il circule assez aisément dans le discours de la recherche (notons de nombreux colloques, publications, n° thématiques de revues, etc.), s'il a inspiré le développement de nombreux matériels didactiques, le plus souvent dans le cadre de projets européens, s'il est incontournable dans un certain discours de politique linguistique éducative, il est souvent très peu connu sur le terrain des discours et des pratiques scolaires. (cf. Araújo e Sá & Melo-Pfeifer 2009, Castagne & Chartier 2007).

Autrement dit, si l'on reprend les axes discursifs structurants du travail de la DL, on se rend compte d'un certain déséquilibre concernant la présence du concept d'IC. Il semble exister, en effet, un manque de mobilité de la notion entre deux terrains de travail didactique – celui de la recherche et celui de l'action professionnelle ; ce qui ne peut que fragiliser le projet scientifique de notre discipline, en particulier parce que, comme Puren (1997), nous pensons que le critère dominant de 'scientificité' de nos concepts ne peut être, en dernière analyse, « que leur efficacité et leur pertinence aux mains des apprenants et des enseignants dans la réalité complexe des classes de langue » (*idem*: 118). C'est dans ce contexte que nous considérons que c'est le moment de faire entrer en force l'IC dans le champ de la formation (et de la recherche sur la formation).

Cette intention exige une interrogation sur les possibilités et conditions de migration de l'IC vers les espaces de formation des enseignants. Une condition majeure revient sans doute à prendre en compte les cultures et projets de développement professionnel (DP) de ces publics, leurs motivations et besoins, leurs questions et dilemmes. Ou, avec d'autres mots, leur proposer des dispositifs de formation flexibles, adaptés, dont le trajet à parcourir est défini par celui qui se forme, à l'aide d'un tuteur dont le rôle consiste surtout à créer les conditions d'explicitation, clarification et argumentation des choix

sous-jacents à ce trajet. Ce sont précisément ces caractéristiques qui sont à la base du parcours de formation *Galapro*, que nous présentons maintenant.

2. La formation à l'intercompréhension par l'intercompréhension : la session *galapro*

S'agissant d'une formation sur un concept dont la charge sémantique plurielle est bien connue, d'un concept caméléon, comme certains le font très justement remarquer¹, la présentation de *Galapro* exige, tout d'abord, qu'on définisse notre concept de départ.

No seio do percurso conceptual do designado grupo *Gala-* (www.e-gala.eu), a IC é entendida numa perspetiva socioconstrutivista e interacional, enquanto « une forme de communication plurilingue où chacun s'efforce de comprendre la langue de l'autre et s'emploie à se faire comprendre » (Degache 2009 : 85), ou, por outras palavras, « l'effort des interlocuteurs dans un cadre dialogique où le grand enjeu devient la construction d'un territoire de parole partagé » (Araújo e Sá, Degache & Spita 2010: 26).

Trabalhando em conjunto desde meados dos anos 90, em torno de Louise Dabène e do projecto inaugural *Galatea*, ao qual seguiu *Galanet*, *Galapro* é a mais recente aventura deste grupo. Trata-se de uma plataforma de formação para a IC e pela IC em línguas românicas (disponível em www.galapro.eu/sessions) que visa proporcionar cenários pedagógicos de natureza colaborativa, reflexiva, plurilingue e intercultural, centrados em tarefas e numa perspetiva de trabalho de projeto, capazes de responder às expectativas e necessidades de públicos diversificados. Assim, a formação não tem uma estrutura ou conteúdo lineares pré-determinados, que imponha que todos os formandos realizem as mesmas tarefas ao mesmo tempo: ao invés, os percursos (e os conteúdos, recursos, produtos) vão sendo, desde o início, definidos pelas escolhas, decisões e negociações dos sujeitos e dos seus grupos de trabalho, em função de projetos de DP que o cenário pretende ajudar a descobrir, reconstruir e projetar nos espaços profissionais. Nas palavras de J-P. Chavagne, um dos responsáveis pela formação:

Plus qu'une plate-forme abritant des formations, la plate-forme *Galapro* doit [...] être vue davantage comme un synergiciel, soit une plate-forme destinée à travailler ensemble [...] puisqu'il y a véritablement rencontre et invention

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=4D9kBjUC4JM>.

collective pour faire œuvre commune dans une direction choisie ensemble et répondant à un besoin identifié (2010: 84).

Mais concrètement, acredita-se que a formação só fará sentido e será reinterpretada e reconfigurada em práticas reais de ensino/aprendizagem se os sujeitos forem capazes de lhe atribuir um sentido pessoal, significativo e transformador (de si e das suas ações). Para tal, as sessões de formação ancoram-se, por um lado, nos repertórios já constituídos dos participantes, que se procura observar e desocultar, e, por outro, visam a ampliação desses repertórios através da implicação responsável, pela participação nas discussões e realização das tarefas, às quais se pretende dar um amplo sentido de projeção profissional (Alas Martins 2010). O conhecimento profissional é pois um dos eixos estruturantes da formação, estando particularmente presente ao longo das atividades colaborativas realizadas nos fóruns de discussão.

O percurso de formação, organizado em 5 fases e previsto para uma duração de entre 6 (percurso intensivo) a 12 semanas (percurso curricularizado), encontra-se sumariamente descrito no quadro seguinte²:

<i>Fases e breve descrição</i>	<i>Atividades principais</i>
Fase preliminar: preparação da sessão	Inscrição na formação. Descoberta de <i>Galapro</i> (princípios, conceitos, objetivos, instrumentos, plataforma,...). Identificação de necessidades e motivações de formação. Preenchimento de perfis e início da escrita dos Cadernos de Reflexões.
1. As nossas questões e dilemas: constituição de Grupos de Trabalho (GTs)	Discussão acerca das problemáticas e necessidades formativas identificadas. Formação de grupos de trabalho (GT), plurilingue, em torno das temáticas discutidas.
2. Informar-se para se formar: definição de um plano de trabalho	Definição, por cada GT, da problemática a tratar e do produto a realizar. Elaboração de um plano de trabalho incluindo aspetos conceptuais, metodológicos, organizacionais e de avaliação.
3. Em formação: realização do plano de trabalho	Concretização, em GT, do plano de trabalho.
4. Avaliação e balanço: reflexão sobre os produtos do trabalho e as dinâmicas de formação	Publicação dos produtos do trabalho realizado pelos GT. Auto, hetero e co-avaliação dos trabalhos e suas dinâmicas. Revisão dos trabalhos em função das avaliações. Balanço das atividades.

Tabela 1 – *Galapro*: Percurso de formação (síntese)

² Para maior detalhe ver http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/06/manual_galapro.pdf.

Balanço das sessões anteriores

Nous avons déjà réalisé 3 sessions de formation *Galapro* (www.galapro.eu/sessions) qui ont fait l'objet d'une évaluation formelle de la part des participants, par le moyen de questionnaires en ligne. Des recherches sur les effets de la formation sur le DP des enseignants, la nature des interactions sur la plateforme ou l'utilisation des outils de réflexion et de formation sont aussi disponibles (cf. textes publiés in Araújo e Sá & Melo-Pfeifer 2010). Estes estudos apontam para um índice de satisfação global generalizado e bastante elevado, associado à estrutura, clareza, adaptação e flexibilidade do cenário, bem como às características colaborativas plurilingues e interculturais da sessão, que estimulam o confronto de olhares e a contextualização dos pontos de vista (Loureiro & Depover 2010). A investigação levada a cabo sobre as vozes dos sujeitos, por seu turno, mostra que a formação, na qual se implicam colaborativamente formadores e formandos (Déprez 2010) em “conversações reflexivas” que denotam a natureza social do saber construído e evidenciam a interação como a “coluna vertebral” da formação (Hidalgo-Downing, Castro & Ramiro 2010, Araújo e Sá, de Carlo & Melo-Pfeifer 2010), potencia o DP, estimulando a (re)construção dos repertórios conceptuais e metodológicos dos professores (Andrade & Pinho 2010).

Contudo, os estudos de avaliação apontam para direções insuficientemente exploradas, nomeadamente a necessidade de articular e equilibrar melhor:

- os diferentes espaços de construção do saber em línguas (a sessão à distância, as sessões presenciais e os contextos de atuação dos formandos; os espaços de ação, de reflexão e de autoformação da plataforma...) (Andrade & Pinho 2010, Loureiro & Depover 2010).

- a dimensão reflexiva e conceptual da formação com as suas dimensões acional e projetiva (Carrasco Perea & Le Besnerais 2010, Déprez 2010).

Os estudos identificam também algumas práticas de supervisão menos conformes ao modelo adotado, nomeadamente alguns estilos mais diretivos ou de “zelo comunicacional excessivo”, traduzidos na tendência de alguns formadores para ocuparem excessivamente os espaços de palavra e formação dos formandos, dando uma direção à sessão que não é negociada e negligenciando os seus projetos pessoais de formação (Martin Kostomarov 2010, Araújo e Sá, de Carlo & Melo-Pfeifer 2010, Alas Martins 2010)³.

Trata-se, a nosso ver, de aspetos críticos importantes a explorar, na medida em que se relacionam com um dos princípios-chave da formação: a

³ Esta mesma observação é recorrente nas respostas dos formandos aos questionários *on-line*.

centralidade do sujeito que se forma e do seu projeto de DP. Foi na vontade de melhor compreender esta problemática, que em traços largos põe em cena as articulações entre discursos de investigação, de formação e de aprendizagem, que surgiu o presente estudo.

3. Questões e dilemas em ic: as perspetivas dos professores em formação

As questões que nos colocamos no âmbito deste estudo são as seguintes : que temas querem discutir e trabalhar os professores, quando se inscrevem numa formação em IC? Como percecionam a IC enquanto conceito-estruturante do seu DP? Abordar estas questões permitir-nos-á:

- na qualidade de formadores, construir colaborativamente percursos de formação mais adaptados às necessidades dos formandos, mais pertinentes, portanto, para o seu DP;

- na qualidade de investigadores, enriquecer a noção de IC, até aqui definida sobretudo na perspetiva dos investigadores, com o ponto de vista de outros atores, neste caso em concreto, dos profissionais que atuam no terreno – os professores -, contribuindo, assim, para a criação de condições de articulação entre os discursos de investigação, de formação e de aprendizagem.

3.1 Design metodológico do estudo

Contexto da recolha de dados

Para abordar estas questões, debruçámo-nos sobre as dinâmicas de participação nos fóruns da Fase 1 (*Nos questions et nos dilemmes*) das duas últimas sessões concluídas da plataforma *Galapro*: « Session Expérimentale » e « Session octobre-décembre 2010 ». A Fase 1, pelas suas atividades (partilha e negociação das questões e dilemas dos formandos relativamente à IC, assim como dos seus projetos de formação), posição estratégica no cenário (após a fase preliminar, onde se propõe um primeiro contacto com a IC, e antes da etapa de conceptualização de um plano de trabalho, em torno de uma temática específica passível de corresponder aos projetos de DP dos sujeitos), e objetivos (formação de GT que explorarão as temáticas emergentes) pareceu-nos particularmente adequada face aos nossos objetivos de investigação.

A participação ativa de todos os formandos, expondo, clarificando e argumentando pontos de vista e participando nas negociações que decorrem nos fóruns, bem como os comportamentos de supervisão dos tutores, sustentando, alimentando e encorajando as propostas dos formandos, sem lhes impor direções precisas (cf. *Manual do formador Galapro*) são aspetos

cruciais para que esta fase possa corresponder às suas finalidades. Foi pois sobre esses aspetos que nos debruçámos.

Sujeitos do estudo

Os sujeitos do nosso estudo correspondem aos formandos ativos (inscritos em GT no final da fase 1) que participaram em ambas as sessões, num total de 175, provenientes de 8 Grupos Institucionais (GI) na Sessão 2 e de 9 na Sessão 3:

Equipas / GI	Sessão 2 (novembro 09 – janeiro 10)		Sessão 3 (outubro 10 - janeiro 11)	
	Tutores	Formandos (ativos)	Tutores	Formandos (ativos)
Madrid	4	7	2	32
Cassino	2	8	3	7
Barcelona	2	4	2	11
Lyon	2	11	1	2
Grenoble	3	14	1	8
Iasi	2	10	1	10
Aveiro	3	13	3	5
Équipe à distance	1	10	1	14
Natal	-	-	1	9
Total	19	77	15	98

Tabela 2 – Distribuição dos participantes pelas sessões

Os tutores são, na maioria, investigadores que participaram na equipa de conceptualização do projeto *Galapro*. Os formandos são, quase exclusivamente, (futuros) profissionais da área das línguas, estudantes nas instituições de ensino superior de origem dos tutores, sendo que alguns participam a título voluntário, outros a título obrigatório (no quadro de disciplinas do seu plano curricular e em formato de *blended-learning*). Existem ainda participantes que se inscreveram na formação através da Internet⁴, de perfil linguístico e proveniência geográfica muito

⁴ Através dos sítios E-Gala (<http://e-gala.eu/inscricoes.php>) e AUF (<http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?article1146>).

diversificados e sem enquadramento institucional (agrupados num GI que funciona totalmente à distância).

Corpus

O *corpus* do estudo é constituído pelas intervenções de todos os fóruns da fase 1 das duas sessões em análise, num total de 38 fóruns, com 710 mensagens (297 de tutores e 413 de formandos) (ver tabela 3).

	N.º de fóruns	N.º de intervenções dos tutores	N.º de intervenções dos formandos
Sessão 2	21	153 (47.4%)	173 (52.6%)
Sessão 3	17	144 (37.5%)	240 (62.5%)
Totais	38	297 (41,8%)	413 (58,2%)

Tabela 3 – Distribuição das intervenções na Fase 1

Categorias de análise

Tendo em conta os objetivos do estudo, este *corpus* foi analisado em duas vertentes:

- o conteúdo semântico dos títulos e *amorces* (pequenas descrições iniciais dos fóruns) da totalidade dos fóruns de discussão abertos (por tutores e formandos), de forma a identificar os temas de discussão considerados pertinentes, ou, por outras palavras, a perspectiva de IC que deles emana;
- os argumentos utilizados pelos formandos para justificarem o valor atribuído aos temas de discussão que propõem, de acordo com os seus projetos de DP.

No que diz respeito aos títulos e *amorces* dos fóruns de discussão, definimos categorias de análise cruzando uma perspectiva de tipo *etic* (a partir de estudos definitórios da noção, com base nas vozes dos investigadores, nomeadamente Melo & Santos 2007, Santos 2010, Jamet & Spita 2010) e “*emics*” (cruzando-as com categorias emergentes dos dados, neste caso, as vozes dos formandos). Este procedimento levou à definição de 6 categorias:

- (i) *IC como termo fédérateur* – temas que colocam no centro da discussão o conceito de IC, com o intuito de esclarecer o seu significado e natureza (dimensão conceptual);
- (ii) *Eixo identitário/cognitivo* – propostas ligadas com as atitudes, disponibilidades, aptidões, capacidades, conhecimentos e competências

(também profissionais) em línguas dos sujeitos, no seu estado e no seu processo, designadamente no que diz respeito à capacidade de construir (e fazer construir) sentido face a dados verbais, de ativar os seus repertórios linguísticos, cognitivos, estratégicos e profissionais (IC como atributo do sujeito);

(iii) *Eixo praxeológico* – temas que se referem ao processo de comunicação e à forma como os sujeitos lidam uns com os outros e com as línguas em situação de contacto (IC como prática/événement);

(iv) *Eixo ético* – relacionado com um projeto (e um ideal) de sociedade pontuado por uma ética da comunicação humana, onde a diversidade (linguística e cultural) tem um papel fundamental (Morin 1999; Pinho 2008) (IC como valor/ideologia);

(v) *Eixo linguístico* – temas que sugerem uma abordagem descritiva que valoriza a diversidade das línguas, mas as coloca em relações de contiguidade e consanguinidade umas com as outras, numa perspetiva alargada de línguas e linguagens, de “união na diversidade” que mobiliza princípios gerais próprios a qualquer língua, nomeadamente relações de semelhança (IC como possibilidade, relacionada com os atributos dos objetos-língua);

(vi) *Eixo didático* – relacionado com uma abordagem didática para o ensino/aprendizagem das línguas, ou, mais propriamente, com uma didática da IC, remetendo para o espaço da ação profissional (DGLF 2006) (IC como metodologia).

Quanto aos argumentos utilizados pelos formandos para justificarem o valor atribuído aos temas de discussão propostos na sua relação com os seus projetos de DP, eles foram categorizados de acordo com as dimensões do DP identificadas na literatura, nomeadamente na abordagem recursiva e ecológica proposta por Pinho (2008), que sugere:

- *uma dimensão pessoal*: relativa ao sujeito-professor enquanto indivíduo e enquanto profissional, incluindo: i) uma vertente epistemológica, referente ao seu conhecimento, isto é, ao seu “repertório linguístico-comunicativo, estratégico e profissional, visível e actualizável nas interações que este é capaz de construir” (idem: 568); ii) e uma vertente ontológica, alusiva a questões identitárias, remetendo para um “professor conhecedor do seu perfil de comunicador (intercultural, plurilingue...) e de como este pode condicionar o seu papel como professor” (idem: 569);

- *uma dimensão político-social*: relacionada com a compreensão, da parte do professor, da sua função enquanto educador, em função dos contextos educativos em que se movimenta, levando-o a assumir “um compromisso com

as necessidades concretas do contexto social, detendo uma visão alargada do alcance das suas ações educativas e opções epistemológicas numa base ética, moral e política” (idem: 565);

- *uma dimensão interventivo-curricular*: de caráter praxeológico e metodológico, relacionada com a organização e planificação de práticas profissionais, entendendo o professor como um “construtor de conhecimento em diferentes línguas e culturas, que percepção a sua ação didática ao serviço do desenvolvimento da consciência e competência plurilingue e intercultural” (idem: 567).

3.2 Que temas interessam os formandos? A construção de um conceito de IC com relevância para o DP

Antes de iniciar a nossa análise, importa constatar que os 38 fóruns de discussão em análise foram propostos quer por tutores, quer por formandos, numa partilha bastante equilibrada:

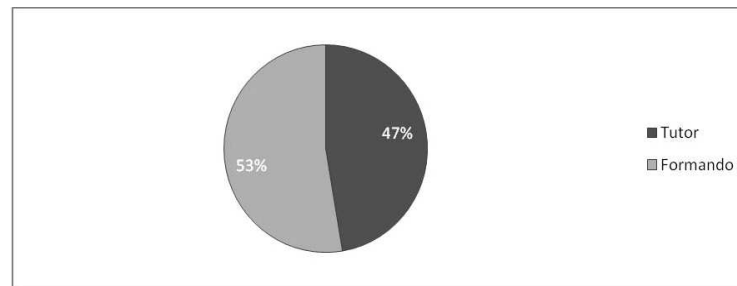


Gráfico 1 – Autoria dos fóruns de discussão em ambas as sessões Galapro

Enquanto os formandos propuseram 20 temas de discussão, os tutores propuseram um número quase idêntico (18), praticamente metade das propostas. Esta iniciativa, para nós algo surpreendente, revela talvez que os tutores, na sua vontade de fazer avançar a sessão e de lhe conceder rapidamente um sentido e uma direção, acreditam ser capazes de antecipar os temas que correspondem às questões e dilemas dos formandos e que conhecem aqueles cuja discussão é pertinente no quadro de uma formação para a IC.

Contudo, uma análise mais fina dos títulos e das respetivas *amorces* dos fóruns permite rapidamente colocar em questão este pressuposto. Com efeito, enquanto os tutores propõem temáticas sobretudo relacionadas com

questões conceituais⁵, ou com os eixos linguístico⁶ e praxeológico⁷ da IC, os formandos preferem refletir sobre as dimensões metodológicas⁸ e éticas⁹ do conceito ou então sobre outros aspetos relacionados com os atributos dos sujeitos¹⁰ que se envolvem em atividades de IC. O gráfico 2 ilustra esta tensão entre as temáticas preferidas pelos tutores e pelos formandos.

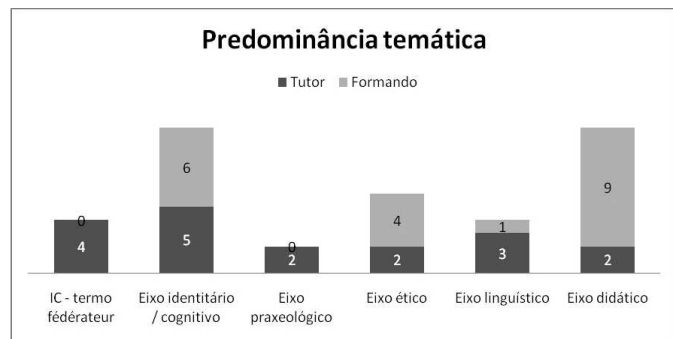


Gráfico 2 – Autoria dos temas propostos, organizados por eixos conceptuais da IC

As taxas de participação nos fóruns reforçam esta conclusão de que formadores e formandos não partilham os mesmos interesses, quando se trata de abordar a IC enquanto conceito de formação: apesar de participarem em todos os fóruns, aqueles que concentram a maioria das intervenções dos formandos referem-se aos eixos identitário/cognitivo (N. 96), ético (N. 90) e didático (N. 139), como se pode verificar no gráfico 3.

⁵ Por exemplo: “Um conceito? Uma prática? O que é a intercompreensão?”; “Si l’intercompréhension était un animal, elle serait...”.

⁶ Por exemplo: “¿Qué lenguas románicas son más fáciles según la lengua madre de partida?”; “A intercompreensão e as expressões idiomáticas”.

⁷ Por exemplo: “Histórias de intercompreensão”; “La intercompréhension para la COMUNICACIÓN en una nueva Torre de Babel”.

⁸ Por exemplo: “L’intercompreensione e l’insegnamento delle lingue straniere”; “Como trabalhar a IC na oralidade?”.

⁹ Por exemplo: “Intercompreensão e educação intercultural”; “Interculturel, interlinguisme et éducation à la paix”.

¹⁰ Por exemplo: “¿Es necesario tener conocimientos sobre las lenguas para estudiar la intercompreensão?”; “A Intercompreensão e a aprendizagem de línguas ao longo da vida”.

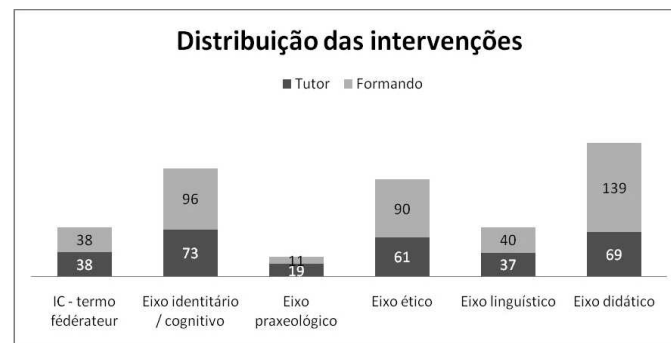


Gráfico 3 – Distribuição das intervenções nos fóruns

Assim, podemos afirmar que os temas que mais motivam os professores se situam em torno dos seguintes eixos conceptuais da IC:

- **eixo identitário/cognitivo**, onde a maioria dos temas é da sua autoria (6 em 11), assim como a maioria das intervenções nos 11 fóruns abertos (56,8%);

- **eixo ético**, tendo proposto 4 dos 6 temas e sendo autores de 59,6% das intervenções;

- **eixo didático**, onde 9 dos 11 fóruns foram abertos pelos professores, autores de mais de 80% das intervenções.

Parece pois que os formandos, numa expectativa não totalmente partilhada com os tutores, têm vontade de desenvolver um trabalho com a IC que possa mais diretamente ser relacionado com a sua prática profissional, abordando temáticas que se prendem ora com questões pedagógico-didáticas (Ex.: “Qué se enseña cuando se enseña intercompreensão?”; « Activités d’intercompréhension pour la classe »), ora com questões relativas à ética profissional docente (Ex.: “A intercompreensão e a sensibilização para a diversidade linguística e cultural”; “La intercompréhension como ayuda al enriquecimiento de países multilingües”), ora ainda com as competências, atitudes e saberes dos sujeitos que aprendem e usam as línguas (Ex.: “A IC funciona para o falante comum, não-especializado?”; « Identifier et réfléchir sur les stratégies communicatives, cognitives et didactiques dans l’intercompréhension »). Trata-se, para estes formandos, e de acordo com os temas que sugerem, de compreender porquê e como se poderá trabalhar a IC nos seus contextos profissionais, estimulando o desenvolvimento de competências nos seus alunos, valorizando uma dimensão mais didática e curricular da IC.

De referir que uma abordagem mais estritamente linguística, referente à IC como atributo das línguas, desperta igualmente algum interesse, embora moderado, nos formandos, numa consideração do valor intrínseco do objeto de ensino/aprendizagem em toda a situação didática.

O eixo praxeológico, referente à IC como *événement*, não parece motivar os professores, que não propõem qualquer tema neste âmbito e praticamente não participam nos 2 fóruns abertos pelos tutores. Idêntica conclusão pode ser retirada no que se refere a uma discussão mais estritamente epistemológica do conceito, muito apreciada por tutores (e investigadores), mas na qual os professores intervêm com bastante parcimónia, não tendo proposto nenhum dos 4 fóruns que categorizámos nesta dimensão.

Em síntese, claramente, os formandos destas sessões demonstram maior interesse em explorar temáticas diretamente relacionadas com o seu *saber-fazer e saber-ser* (profissional e pessoal), do que em aprofundar conhecimentos de natureza teórica, mais relacionados com o domínio do *saber* (linguístico, comunicativo ou mais propriamente didatológico). Do nosso ponto de vista, estes resultados, que não deixam de apontar para alguma tensão entre os discursos mais recorrentes na investigação e os discursos de formação, são fortemente estimuladores e inspiradores do diálogo entre didatas e professores, diálogo este aqui concretizado em torno de um conceito que a todos parece seduzir, mas que cada um apreende de dentro e a partir dos seus próprios lugares enunciativos. Que o conceito de IC resultará, deste diálogo, mais forte, mais rico e com maiores potencialidades de difusão nos espaços educativos é, para nós, um forte fator de motivação para querermos nele nos envolver.

3.3 Por que razões interessam estes temas aos professores? Intercompreensão e desenvolvimento profissional

Para responder a esta questão, observámos as dimensões do DP que os formandos preconizam no seu discurso quando argumentam as razões pelas quais propõem uma ou outra temática, nos 10 fóruns por eles abertos na “Session octobre-décembre 2010” (sessão 3). Independentemente do interesse que possa ter a análise das suas intervenções nos fóruns abertos pelos tutores, pareceu-nos que aqueles que eles próprios propuseram nos dariam informação mais relevante para esta questão, por corresponderem às suas intenções espontâneas.

A tabela 4 apresenta o número total de intervenções nestes fóruns, relevando aquelas que são da responsabilidade dos formandos (F) e, que, como se verifica, são largamente maioritárias (72.6% do total):

Temas de discussão propostos pelos formandos:	N.º Intervenções (F+T)	N.º Intervenções Formandos (%)
Fórum I - Intercomprensión en la Didáctica de lengua extranjera con escolares adolescentes	48	33 (68,7%)
Fórum III - Interculturel, interlinguisme et éducation à la paix	56	41 (73,2%)
Fórum VI - Quels facteurs sont nécessaires pour réussir à comprendre un texte dans une autre langue ? (en termes de distance linguistique, caractéristiques des participants etc.) ?	18	14 (77,8%)
Fórum VII - Initiation à l'intercompréhension des langues à l'école primaire	36	28 (77,8%)
Fórum VIII - La intercomprensión como ayuda al enriquecimiento de países multilingües	31	24 (77,4%)
Fórum XII - A Intercompreensão e o seu papel no desenvolvimento da competência intercultural em aprendizes de LE da educação básica	13	10 (76,9%)
Fórum XIII - A IC funciona para o falante comum, não-especializado?	16	8 (50%)
Fórum XIV - En quoi l'intercompréhension peut-elle servir à l'acquisition rapide de compétences en langues romanes ?	13	9 (69,2%)
Fórum XV - Como trabalhar a IC na oralidade?	14	11 (78,6%)
Fórum XVI - El diagnóstico pedagógico ¿una garantía para desarrollar la intercomprensión?	3	2 (66,7%)
Total	248	180 (72,6%)

Tabela 4 – Temas de discussão propostos pelos formandos (Sessão 3)

Os argumentos utilizados pelos formandos para considerarem determinado tema pertinente do ponto de vista do seu DP foram, num primeiro momento, identificados e, de seguida, categorizados por referência ao conceito de DP docente proposto por Pinho (2008). Posteriormente, organizámo-los de acordo com os eixos conceptuais da IC em que integrámos os diferentes fóruns (ver acima), de modo a não dissociarmos as razões apresentadas para querer discutir determinado tema com a natureza substantiva do próprio tema em si, no quadro de uma dada perspectiva de IC. O gráfico seguinte sintetiza toda esta análise (os números referem-se às unidades de conteúdo, isto é, a cada argumento categorizado).

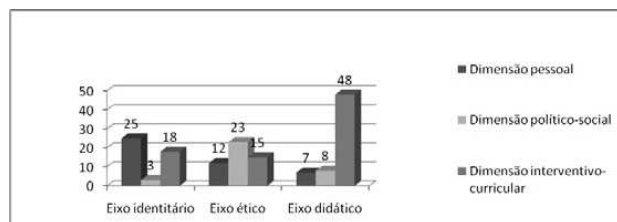


Gráfico 4 – Dimensões do DP para a IC preconizadas por eixos conceptuais

Como se pode verificar, em todos os fóruns dos vários eixos conceptuais da IC são referidos argumentos relativos às três dimensões do DP consideradas, apesar de essa distribuição ser mais desequilibrada nos fóruns relativos aos eixos identitário/cognitivo e didático, que parecem ser motivados por argumentos mais específicos e localizados.

Eixo identitário/cognitivo

Quando os formandos pretendem discutir a IC nas suas dimensões identitárias e cognitivas, fazem-no porque consideram que esta discussão pode contribuir para o enriquecimento do seu conhecimento (« Je pense également que ce sujet est très intéressant et je suis d'accord avec les idées avancées. C'est la première fois que je tente l'expérience de l'IC et maîtrisant l'espagnol en plus du français il m'est plus facile de comprendre l'italien et le portugais. Je pense donc que la maîtrise d'une langue étrangère est importante pour l'IC.» – Fórum VI - sophielovato) e da sua identidade pessoal e profissional (“Já me considero um privilegiado em participar de todo esse processo, tão maravilhoso, e que certamente contribuirá para que cada vez mais eu possa melhorar a minha qualidade de vida, não apenas como profissional, mas como ser humano.” – Fórum XII - rudsongomes).

Razões de ordem interventivo-curricular são também bastante valorizadas nestas discussões, entendidas como capazes de fomentar o desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas nestes professores:

Creo que este tema debe tratarse desde el punto de vista pedagógico también. [...]. Me parece que a veces perdemos de vista la caracterización detallada de nuestros estudiantes o lo que algunos científicos han dado en llamar diagnóstico fino y por ello no logramos los resultados que esperamos. Tal vez si nos centráramos en nuestros alumnos y los conociéramos mejor desde el punto de vista afectivo-

motivacional, lograríamos desarrollar mejor su esfera cognoscitiva. (Fórum VI - Diane).

A dimensão político-social está praticamente ausente desta discussão, apenas surgindo em 3 argumentos onde se referem o papel de ator social do professor em contextos plurilingues e interculturais e as finalidades formativas do espaço curricular das línguas no âmbito de uma abordagem da IC.

Eixo ético da IC

Quando está em causa uma discussão sobre a dimensão ética da IC, aquela em que se verifica um maior equilíbrio entre a importância atribuída a cada uma das dimensões do DP, a dimensão político-social é particularmente focalizada nas vozes dos sujeitos. Assim, estes atribuem à IC um inegável valor político-ideológico e ao professor de línguas um papel também político, de intervenção e de transformação social, o que é visível no testemunho que se segue:

C'est un thème qui me semble pertinent à notre époque où la mixité de nos sociétés, de par la mobilité internationale grandissante, peut soit conduire à des tensions sociales ou être passerelle de créativité. Autrement dit, comme professeur de langues, nous avons aussi la responsabilité de créer un véritable art de l'échange à travers des dispositifs de formation qui lient l'interlinguisme, l'interculturel et l'éducation à la paix. (Fórum III - marienoëlle).

Neste contexto, e tal como nos refere outra formanda, a educação em línguas e a IC são relacionadas com valores de carácter humanista e democrático: “Semplici equazioni: lingue = comunicazione = conoscenza = superamento pregiudizi = spirito critico = democrazia = libertà = rispetto = futuro sostenibile = pace” (Fórum III - Carla).

A dimensão pedagógico-didática é igualmente valorizada no âmbito deste eixo conceptual, dimensão na qual os sujeitos reconhecem sentir necessidades de formação para poderem responder de forma competente a estes desafios éticos:

Cette éducation de la paix reste trop souvent un no man's land, il est donc pertinent d'alimenter des stratégies de formation pour que les profs et leurs élèves s'investissent dans des tâches, des projets langues-cultures, résolvent des problèmes, soient capables de travailler en contexte complexe et multiculturel (immigration haïtienne, péruvienne, palestinienne, congolaise de plus en plus forte au Chili par exemple...), de comprendre les rouages et les enjeux des

traditions culturelles, leur impact sur le champ professionnel, etc. (Fórum III – marienoëlle).

Por este motivo, os formandos demonstram, de uma forma geral, uma grande vontade de compreender como este trabalho pode ser feito, na prática: “Concordo! O que poderiam ser estes percursos, numa perspectiva de IC? esse é o desafio deste grupo” (Fórum III, Sessão 2 – Amparo).

Por fim, nos argumentos que utilizam relacionados com a dimensão pessoal do DP, os sujeitos mostram consciência das repercussões que este desafio ético terá na forma como se conceptualizam como professores de línguas e como indivíduos, e, sobretudo, como cidadãos deste mundo crescentemente complexo:

Nous formons partie de l’Union Européenne, mais combien d’entre nous se sentent Européens?? Si on regarde autour de nous, nous verrons que la plupart des gens continuent à se sentir Français, Espagnols, Italiens etc... mais qu’en est-il de l’Europe? L’IC pourrait être un remède à ce problème, car c’est en connaissant les langues et les cultures Européennes que nous nous sentirons Européens. (Fórum III - ameliemargueritte).

Eixo didático

Mais uma vez, a dimensão do DP mais valorizada no discurso dos formandos é aquela que mais diretamente se relaciona com o conteúdo temático dos fóruns de discussão, neste caso a dimensão interventivo-curricular, o que parece demonstrar que os objetivos e projetos de formação da maioria dos sujeitos se prendem com o desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas para trabalhar a IC nos seus contextos profissionais: “Um dos meus objetivos como formando em IC é aprender a trabalhar em sala de aula exatamente com exercícios nesta área. Como levar a IC até a escola regular de uma forma prática é um excelente assunto a ser debatido.” (Fórum I - rudsongomes); “ma intrebam daca strategiile pe care le vom descoperi aici ne vor fi utile, ne vor ajuta.” (Fórum I – anamariamicu).

Notoriamente desvalorizadas nestes fóruns surgem as outras duas dimensões. Em termos da dimensão político-social, os sujeitos reconhecem e assumem o papel político-interventivo do espaço curricular das línguas e, portanto, da sua ação educativa:

Tema superinteressante, sem dúvida a IC deve começar a ser trabalhada na escola primária para ajudar a criança a ter um olhar de abertura para o mundo das línguas e das culturas relacionando-as com a sua língua materna, para assim melhor formar a percepção do outro e ter a idéia exata das diferenças existentes e de como conviver com estas diferenças neste mundo globalizado. (Fórum VII - miriamluna).

Para além disso, manifestam consciência da articulação entre a IC e a cultura de uma compreensão e cidadania mais alargadas, à escala europeia e/ou planetária.

No que diz respeito à dimensão pessoal, referem que o trabalho da IC em contextos educativos poderá contribuir para o seu próprio desenvolvimento cognitivo, não só enquanto profissionais, mas também como indivíduos e sujeitos de linguagem:

Estoy de acuerdo, podríamos ver por ejemplo las semejanzas entre las lenguas romanas que nos permiten comprender el sentido global de los textos, incluso si no conocemos la lengua sino sólo a partir de la similitud con nuestra propia lengua romana! (Fórum I - Mai).

Concluindo, para continuar ...

Em síntese, nesta fase 1 do cenário *Galapro*, fase crucial para que os formandos definam e partilhem as suas questões e os seus dilemas, em torno de projetos de DP próprios e tendo em vista identificar temáticas de trabalho pertinentes, os interesses e motivações dos sujeitos observados parecem focalizar-se em torno de 3 eixos conceptuais da IC (identitário/cognitivo, ético e didático), revelando uma apropriação inicial do conceito que parece visar, antes de tudo, a observação das suas condições e possibilidades de inserção curricular nos seus contextos profissionais e a sua vontade de alargar o seu conhecimento e competências para com ele lidarem de uma forma sustentada e argumentada. Os tutores, participantes também muito ativos nesta fase, abrindo e intervindo nos fóruns, parecem partilhar interesses temáticos algo distintos, sugerindo pistas de trabalho onde a IC surge numa perspetiva mais abrangente, enquanto fenómeno linguístico e comunicativo a conceptualizar a partir do lugar epistemológico da DL.

Esta conclusão, apesar de exploratória, vai ao encontro de outros estudos de avaliação desta formação, acima referidos, levantando uma questão de fundo que ultrapassa, na nossa perspetiva, o contexto da formação *Galapro*, para se colocar

ao nível da natureza das relações entre o meio académico (ou a voz investigativa da DL), onde emergiu o conceito de IC e que pretende potenciar a sua migração para outros contextos, e os terrenos educativos (ou a voz formativa da DL), de carácter mais praxeológico, onde a IC poderá adquirir todo o seu valor educativo. Por outras palavras, abrem-se com este estudo pistas que apontam para a importância de cruzar mais amplamente estas vozes, num enriquecimento do conceito inicial que certamente amplia o seu valor educativo e as suas potencialidades efetivas enquanto reconfigurador das práticas de educação linguística.

A questão que nos colocamos neste momento final é a de saber até que ponto estamos nós, investigadores, disponíveis para negociar os nossos conceitos e os reconstruir em colaboração com os agentes educativos, nomeadamente os professores? Em que medida estamos abertos para nos deixar interpelar pelas suas questões e dilemas, fazendo deles também as nossas questões e dilemas? Deixamos estas interrogações no ar para reflexão, não só dos tutores Galapro, mas de todos os investigadores em DL.

Bibliografia

- ALARCÃO, I., ANDRADE, A.I., ARAÚJO E SÁ, M.H., MELO-PFEIFER, S. & SANTOS, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme : (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues ? ELA, 153. 11-24.
- ALAS MARTINS, S. (2010). Galanet et Galapro à l'université : comment aider l'individu en formation à garder la motivation et s'impliquer dans son apprentissage de façon autonome et responsable ? In : M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp.161-178). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, A. I. & PINHO, A. S. (2010). Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. In : M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 41-61). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO E SÁ, M. H., DE CARLO, M. & MELO-PFEIFER, S. (2010). Pratiques de communication en-ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension : quelles retombées sur le développement professionnel des sujets en formation ? Synergies Europe, 5. 135-150.
- ARAÚJO E SÁ, M. H., DEGACHE, C. & SPITA, D. (2010). Viagens em Intercompreensão... quelques repères pour une "Galasaga". In : M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp.17-40). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. & MELO-PFEIFER, S. (2009). Intercompréhension et éducation au plurilinguisme: de la formation de formateurs aux retombées sur

la salle de classe. In : Observatoire Européen du Plurilinguisme (Org.), *Actes des 2^e Assises Européennes du Plurilinguisme* (s/pp.). Berlin: Observatoire Européen du Plurilinguisme. Disponível em http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/2e_Assises/Contributions/text%20araujo%20melo%20pfeifer.doc.

- ARAÚJO E SÁ, M. H. & MELO-PFEIFER, S. (Eds.) (2010). *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CARRASCO PEREA, E. & LE BESNERAIS, M. (2010). Formation de formateurs à l'intercompréhension: analyse différentielle des niveaux. In : M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 63-77). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CASTAGNE, E. & CHARTIER, J.-P. (2007). Former à l'intercompréhension de plusieurs langues. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 41. 66-75.
- CHAVAGNE, J.-P. (2010). La lettre et l'esprit de la formation Galapro. In: M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 79-87). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DEGACHE, C. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In: M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (Eds.), *A Intercompreensão em línguas românicas* (pp. 81-102). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DÉPREZ, S. (2010). Les phases de travail collectif de la formation Galapro: analyse et pistes pour l'avenir. In: M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 261-277). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DGLF (2006). *L'Intercompréhension entre langues apparentées*. Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France. Disponível em <http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/intercomprehension.pdf>.
- HIDALGO-DOWNING, R., CASTRO, S. & RAMIRO, M. D. (2010). La interacción didáctica en una formación de formadores en intercompreensión: la relación formador/formando. In: M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 141-160). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- JAMET, M.-C. & SPITA, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *Redinter-Intercompreensão*, 1. 9-28.
- LOUREIRO, M. J. & DEPOVER, C. (2010). Evaluation d'une formation de formateurs à l'intercompréhension : une approche itérative et contextualisée. In : M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 279-296). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- MARTIN KOSTOMAROFF, E. (2010). Étude du rôle du formateur dans une modalité hybride de la formation Galapro. In: M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 125-140). Aveiro: Universidade de Aveiro
- MELO, S. & SANTOS, L. (2007). Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept. In : F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora (CD-ROM).
- MORIN, E. (1999). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Brasília: Unesco.
- PINHO, A. S. (2008). *Intercompreensão, Identidade e Conhecimento Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada).
- PUREN, C. (1997). Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire. *Études de Linguistique Appliquée*, 105. 113-125.
- SANTOS, L. (2010). Defining intercomprehension: is consensus essential? *Redinter-Intercompreensão*, 1. 29-46.